



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

UEA: Intervención Psicosocial Grupal Institucional y Comunitaria I

**EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES FORÁNEOS
DE LA UAM XOCHIMILCO:
UNA APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL AL PROCESO MIGRATORIO
ESTUDIANTIL**

**TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

FRANCISCO EDUARDO VÁZQUEZ RÍOS

ASESORES:

DRA. EDITH FLORES PÉREZ

LECTORES:

MTRA. MARTHA PATRICIA LUNA GONZÁLEZ

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Dra. Edith Flores Pérez, asesora de esta tesis, por su invaluable guía, consejos y apoyo brindado durante todo el proceso de investigación y escritura. Sus valiosos aportes y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo y culminación exitosa de este trabajo.

No obstante, le doy las gracias infinitas a mi compañera de vida, Fernanda Dolores Berenice Reyes Verdeja, por siempre estar para mí y confiar en mí. Fuiste pieza clave para realizar este trabajo, y estaré siempre agradecido contigo, gracias por estar codo a codo aún en las situaciones difíciles siempre estuviste presente, muchas gracias.

Asimismo, hago un merecido reconocimiento a la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, por haberme formado académicamente con los más altos estándares de excelencia. Los recursos, instalaciones y servicios que puso a mi disposición fueron fundamentales durante mi preparación y para el desarrollo óptimo de este proyecto de investigación.

Mi gratitud también se extiende a mis queridos familiares y amigos más cercanos que siempre estuvieron ahí para brindarme su respaldo y motivación para alcanzar esta anhelada meta. Su cariño y buenos deseos fueron mi mayor fortaleza.

Finalmente, agradezco infinitamente a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron, ya sea con sus consejos, conocimientos o palabras de aliento en los momentos más complicados.

Índice

1. Introducción	pág. 5
1.1 Objetivo general	
1.2 Objetivos específicos	
1.3 Relevancia social	
2. Marco Teórico	pág. 23
2.1 Una aproximación desde la psicología social crítica	
2.2 La propuesta teórica de las emociones de Hochschild	
2.3 Aportes del giro afectivo	
3. Marco Metodológico.....	pág. 50
3.1 La investigación cualitativa	
3.2 Descripción del trabajo de campo	
4. Líneas de análisis y principales hallazgos.....	pág. 59
4.1 Diez sobrevivientes a la migración estudiantil de la UAM-Xochimilco	
4.2 Expectativas de fantasía vs la dura realidad social y profesional	
4.2.1 ¿Fiestas?, ¿socializar? Esto no es como en las películas	
4.2.2 Lo hice por mí, por mi familia y por mejores oportunidades	
4.2.3 ¿Compañero de equipo o <i>hater</i>?	
4.3 Las colosal Ciudad de México y sus niveles de complejidad	
4.3.1 Que miedo con la inseguridad y el acoso	

4.3.2 El transporte público y los “Bueno gente, ya se la saben celulares y carteras”

4.3.3 ¿Y el rico sabor casero?

4.3.4 Rentar en lo desconocido con el corazón lejos del verdadero hogar

4.3.5 Los de antes, los de ahora y los que faltan: Tejiendo redes de apoyo

4.4 Cambios extraños hay en mí: La independización

4.4.1 Estoy sólo, no hay nadie aquí a mi lado

4.4.2 Convivencia desafiante con compañeros de tierras ajenas en un nuevo entorno

4.5 UAMero

4.5.1 Adaptación a la casa de estudios UAM - Xochimilco

4.5.2 Gusto por ser pantera

4.5.3 Creando redes de apoyo con UAMigos

5. Conclusiones.....pág. 127

6. Referencias Bibliográficas.....pág. 133

7. Anexos.....pág. 136

I. Introducción

En los últimos años, la migración estudiantil en México ha experimentado un notable incremento, destacando la Ciudad de México como uno de los destinos más elegidos por estudiantes que buscan continuar sus estudios a nivel superior. Este fenómeno se enmarca dentro de un contexto más amplio de movilidad interna en el país.

En primer lugar, es esencial comprender que la migración implica el desplazamiento de individuos de un lugar a otro con el objetivo de establecerse en una nueva ubicación. Cuando este movimiento ocurre dentro de las fronteras de un mismo país, se denomina migración interna. En México, este tipo de migración se ha vuelto especialmente relevante en el ámbito estudiantil debido a diversas cuestiones. Una de las principales es el acceso desigual a la educación de calidad en diferentes regiones del país. Muchos estudiantes optan por migrar hacia centros urbanos o áreas con mejores oportunidades educativas para continuar sus estudios, lo que refleja tanto la búsqueda de mejores condiciones académicas como la aspiración de obtener un futuro laboral más prometedor. Además, la migración estudiantil interna también puede estar influenciada por estructuras socioeconómicas, culturales y familiares, donde los estudiantes pueden migrar para buscar apoyo económico, escapar de la violencia o seguir a sus familias que buscan mejores condiciones de vida. Esta migración interna estudiantil no solo impacta en los sistemas educativos locales, sino que también tiene implicaciones en términos de integración social, diversidad cultural y desarrollo económico en las áreas de destino.

La Ciudad de México, como epicentro cultural, económico y educativo del país, atrae a una gran cantidad de estudiantes que buscan oportunidades académicas y profesionales. Con un total de 8,675 escuelas de diferentes niveles educativos reconocidas hasta el año 2023. La capital mexicana ofrece una amplia gama de opciones educativas, desde instituciones de educación básica hasta universidades

de renombre internacional como lo son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Tomando esta última como referencia para esta investigación. Estas instituciones atraen a estudiantes de diversas regiones del país que buscan acceder a una educación de calidad y oportunidades de desarrollo académico y profesional en un entorno urbano diverso.

Este atractivo de la Ciudad de México como destino educativo se fundamenta en su impresionante infraestructura educativa, respaldada por datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que revelan la presencia de 599 localidades urbanas, que abarcan el 99% del área territorial, frente a las 35 localidades rurales que representan apenas el 1% restante, según cifras del año 2020.

Resulta relevante mencionar que, según el Censo de Población y Vivienda de 2020, el 8.9% del total de personas que emigran lo hacen con el propósito de estudiar en la Ciudad de México. Este hecho refleja la importancia de las condiciones y oportunidades educativas que ofrece la metrópoli, especialmente en el nivel superior, donde la Ciudad de México se posiciona como la segunda región con mayor cantidad de instituciones académicas a nivel superior.

Aunque la Ciudad de México es un destino privilegiado para la migración estudiantil, también existen otros estados que atraen a estudiantes en busca de oportunidades educativas, especialmente aquellos que albergan grandes metrópolis como el Estado de México, Puebla, Nuevo León y Jalisco. Estas regiones ofrecen una variedad de opciones académicas que complementan el panorama educativo del país.

Aun cuando la Ciudad de México alberga una amplia cantidad de escuelas de nivel superior, es importante destacar el distinguido desempeño de instituciones específicas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La UAM, ubicada en la capital, se ha posicionado en el lugar 13 en el Ranking Webometrics 2024, publicado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de

Investigaciones Científicas de España. Este ranking evalúa la presencia y el impacto de las universidades en línea a nivel mundial, lo que subraya la calidad y el reconocimiento internacional de la UAM dentro del ámbito académico global.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), fundada en 1974, se destaca como una institución pública con una sólida trayectoria académica y social. Con más de 200 mil personas egresadas, la UAM ofrece en sus cinco unidades académicas ubicadas en Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco un modelo educativo flexible e innovador, así como investigación científica y humanista de alto nivel. (Universidad Autónoma Metropolitana, 2024).. El ingreso a esta universidad pública se lleva a cabo a través de un proceso minucioso de selección que incluye un examen riguroso.

Además, la UAM se destaca por su compromiso con la excelencia académica y el desarrollo integral de sus estudiantes. Sus programas de estudio están diseñados para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la responsabilidad social, preparando a los graduados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. La diversidad y la inclusión son valores fundamentales en la comunidad universitaria de la UAM, donde se promueve el respeto a la pluralidad de ideas, culturas y perspectivas.

Este trabajo reconoce el fenómeno social de la migración estudiantil como un problema social digno de investigar y comprender los procesos que viven los jóvenes que dejan sus lugares de origen para continuar su educación a nivel superior en la Ciudad de México (CDMX), específicamente aquellos que buscan un lugar para estudiar en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).

El fenómeno social de la migración estudiantil interna en México cobra especial relevancia debido a los múltiples desafíos que enfrentan los jóvenes al adaptarse a una ciudad compleja. La búsqueda de vivienda se convierte en una tarea crucial, ya que los estudiantes migrantes deben encontrar alojamiento que sea accesible económicamente y que esté ubicado en áreas seguras y convenientes para sus

estudios. Además, el acceso a recursos académicos se vuelve fundamental, lo que incluye bibliotecas bien surtidas, laboratorios equipados y tecnología educativa adecuada. Asimismo, los estudiantes migrantes necesitan acceder a servicios de apoyo, como asesoramiento psicológico, orientación vocacional y tutorías académicas, para hacer frente a los desafíos emocionales y académicos que puedan surgir durante su transición a la vida universitaria en una nueva ciudad.

Los estudiantes migrantes, al dejar su lugar de origen, suelen tener expectativas sociales sobre su experiencia en la nueva ubicación, ya sea una ciudad cosmopolita como la Ciudad de México, un centro universitario reconocido internacionalmente como la UAM-X, o cualquier otro destino educativo dentro del país. Las expectativas que se les suponen incluirían aspectos como la calidad educativa, oportunidades laborales, estilo de vida y relaciones interpersonales. Sin embargo, el interés principal de esta investigación radica en comprender los procesos y experiencias emocionales que los jóvenes viven a partir de su migración, su estancia en la CDMX y en la adaptación a la nueva vida en la ciudad. Busco explorar desde la perspectiva sociocultural de las emociones, las expectativas sociales de los jóvenes y otras situaciones específicas como la integración a la comunidad estudiantil universitaria y la construcción de redes de apoyo en su nuevo entorno.

Esta investigación se fundamenta en la teoría de Hochschild sobre la "gestión emocional", "experiencia y expresión emocional" y el "trabajo emocional". Estos conceptos son fundamentales para analizar cómo los estudiantes migrantes navegan las complejas normas emocionales y expectativas sociales en su nuevo entorno de la UAM-X, y cómo este proceso influye en la expresión, regulación y vivencia de sus emociones durante esta etapa de transición.

De esta manera, esta investigación busca comprender los procesos emocionales que los jóvenes viven al enfrentarse a los significativos cambios que implica la migración en sus vidas. Para este proyecto, es relevante explorar cómo estas experiencias emocionales están configuradas por las normas culturales y sociales

de la sociedad. El abordaje a los estudiantes que conforman el objeto de estudio se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, diseñadas con el propósito de indagar en sus experiencias emocionales y su proceso de migración. Para ello, se estableció contacto con cinco estudiantes de la UAM-X, quienes accedieron a participar en estas entrevistas. Los datos recopilados en las entrevistas revelaron una serie de agentes emergentes que tienen un impacto importante en las experiencias migratorias de los estudiantes. Estos incluyen el apoyo social percibido, tanto dentro como fuera de la comunidad estudiantil, la adaptación a la vida académica y cultural en la UAM-X, así como los desafíos relacionados con la vivienda y la economía. Estos elementos son fundamentales para comprender el proceso emocional que experimentan los estudiantes migrantes y para analizar en profundidad su experiencia migratoria, como sugiere Hochschild (2008), quien argumenta que las emociones son inherentemente sociales y deben ser examinadas como tal. Según Hochschild, las emociones no son fenómenos puramente individuales, sino que están profundamente influenciadas por las normas, expectativas y estructuras sociales.

Abordar este tema desde la perspectiva de las emociones es crucial, ya que nos permite comprender de manera integral la experiencia migratoria de los estudiantes, más allá de los aspectos logísticos. Las emociones desempeñan un papel crucial en cómo los individuos perciben, procesan y responden a los desafíos y oportunidades que encuentran en su nueva realidad.

Desde un punto de vista teórico, el enfoque de Hochschild (2008) sobre la sociología de las emociones nos brinda acceso a una dimensión fundamental de la experiencia humana que a menudo se subestima. Según Hochschild, las emociones están intrínsecamente ligadas a nuestras identidades, relaciones sociales y procesos cognitivos. En el contexto de la migración estudiantil, este enfoque nos permite comprender cómo los estudiantes construyen su sentido de pertenencia, gestionan sus identidades y se adaptan a los nuevos entornos culturales y académicos en función de las normas, expectativas y estructuras

sociales que Hochschild señala como elementos moldeadores de las emociones humanas.

Además, las emociones tienen una naturaleza profundamente social, ya que son construidas, expresadas y reguladas dentro de contextos sociales y culturales específicos. Al explorar las emociones de los estudiantes migrantes, podemos comprender mejor cómo las normas, expectativas y estructuras sociales tanto de su lugar de origen como de destino impactan en su experiencia emocional y, a su vez, cómo estas emociones moldean sus interacciones y relaciones sociales.

Los jóvenes migrantes, al considerar establecerse en un nuevo lugar para estudiar y vivir, tienden a modificar su estilo de vida y visualizar un futuro distinto al que tendrían si permanecieran en su lugar de origen. Las relaciones y vínculos que forjan durante las diferentes etapas de su proceso migratorio tienen un impacto significativo. Estas etapas incluyen la toma de decisión y preparación, el viaje o traslado, la llegada e instalación inicial, la adaptación e integración a la nueva vida y estudios, el establecimiento de una rutina en el nuevo entorno, y los posibles retos u obstáculos que puedan surgir en cualquier momento. Los lazos que establecen influyen no sólo en cómo enfrentan estas barreras, sino también en la forma en que las experimentan y se adaptan a ellas. Dichos vínculos juegan un papel clave para superar los obstáculos a lo largo de todo el camino migratorio, desde el inicio hasta el asentamiento más estable en el nuevo lugar de destino.

Las emociones experimentadas por los estudiantes migrantes no son simplemente reacciones individuales a sus circunstancias como la separación de su familia y amigos o la integración social, sino que están intrínsecamente ligadas a las interpretaciones sociales y los significados que la sociedad y su entorno asignan a estas experiencias emocionales. Siguiendo la teoría de Hochschild (2008), la experiencia emocional puede separarse de la expresión emocional debido a las demandas sociales y culturales que imponen la regulación de nuestras emociones. En este sentido, la vivencia emocional de un estudiante migrante no se reduce únicamente a sus sentimientos personales, sino que también está moldeada por la

forma en que la sociedad y su comunidad interpretan y reaccionan ante sus procesos migratorios.

Al profundizar en este análisis, resulta esencial considerar cómo las normas y expectativas sociales influyen en la percepción y expresión de las emociones por parte de los estudiantes migrantes. Por ejemplo, la presión para adaptarse rápidamente a un nuevo entorno puede conllevar a que los estudiantes supriman ciertas emociones, como la tristeza o la nostalgia, en aras de cumplir con las expectativas de fortaleza. De igual manera, los estigmas sociales relacionados con la migración, como el sentirse culpable por dejar el lugar de origen, pueden incidir en la manera en que los estudiantes experimentan y expresan sus emociones en relación con su proceso migratorio.

Además, es importante reconocer que estas dinámicas emocionales pueden tener tanto consecuencias positivas como negativas para los estudiantes migrantes. Por un lado, la capacidad de adaptarse emocionalmente a los desafíos inherentes a la migración puede fortalecer sus habilidades para afrontar situaciones adversas en el futuro. Por otro lado, la presión para conformarse a las normas sociales y culturales puede generar estrés emocional y dificultades para procesar de manera adecuada las experiencias migratorias.

En este sentido, es fundamental que los estudiantes migrantes tengan la oportunidad de compartir sus vivencias del proceso migratorio, tanto las emociones asociadas con dejar atrás su lugar de origen como las relacionadas con integrarse en una nueva comunidad. Este acto de compartir experiencias no solo les brinda un espacio para expresar sus emociones y encontrar apoyo, sino que también contribuye a una mayor comprensión y empatía por parte de la sociedad. Además, es importante considerar la dimensión política de las emociones en el contexto migratorio. Según Hochschild (2008), esta dimensión se refiere a la relación entre los sentimientos de una persona y aquellos aspectos o individuos que son el foco de esos sentimientos. En el caso de los estudiantes migrantes, las emociones pueden estar intrínsecamente ligadas a cuestiones

políticas como las políticas migratorias, la integración cultural y las relaciones de poder dentro de la sociedad.

Los estudiantes migrantes, se sitúan en un nuevo contexto tanto académico como social al momento de comenzar sus estudios en la UAM-X, creando así nuevas experiencias, conocimientos, aprendizajes y formando relaciones interpersonales y distintos lazos con aquellos que ahora les rodean; por ende, resulta de suma relevancia comprender dentro del alumnado de la UAM Xochimilco el cómo se forman estas relaciones, las expectativas sociales de la institución y de la familia, así como también reconocer cómo es que apoyan estos agentes al estudiante foráneo.

La migración estudiantil en la UAM-X implica desafíos emocionales tanto a nivel individual como colectivo, generando un impacto en la experiencia de los estudiantes migrantes. Las experiencias emocionales singulares se moldean por las normas emocionales del nuevo entorno académico y sociocultural, mientras que las vivencias colectivas influyen en la gestión y expresión emocional de los propios estudiantes. Como señala Hochschild (2008), las normas emocionales son la manifestación concreta de cómo expresar los sentimientos de acuerdo con las reglas establecidas en un sistema social.

Ante el fenómeno social de la migración estudiantil, la UAM-X creó una Red de Apoyo a la Comunidad Foránea (RACOF) que brinda acompañamiento y soporte a los jóvenes foráneos estudiantes que residen en la Ciudad de México. Esta red nació a causa de la pandemia por COVID-19 y a raíz de la falta de espacios seguros que posean un enfoque especializado hacia las distintas dificultades que puedan presentarse en este proceso de adaptación a su nuevo entorno dentro de la ciudad y de la universidad. Esta red no sólo ofrece orientación práctica, sino que también busca promover un sentido de pertenencia y comunidad entre los jóvenes migrantes, ayudándoles a encontrar apoyo emocional y social mientras enfrentan los desafíos de la vida estudiantil lejos de su lugar de origen.¹

¹ La RACOF está formada por un equipo multidisciplinario de profesionales, incluyendo: psicólogos, nutricionistas, médicos, trabajadores sociales y estudiantes voluntarios. Tiene su sede en el edificio

Si bien las experiencias de los estudiantes migrantes son individuales, existen dimensiones colectivas que los unen. Uno de los desafíos comunes es adaptarse a las normas emocionales predominantes en la UAM-X, las cuales pueden diferir considerablemente de las de sus lugares de origen. En este contexto universitario, existe una negociación colectiva de códigos culturales y expectativas sociales que moldean la expresión emocional de cada individuo.

Las normas emocionales hacen referencia a las reglas, a menudo implícitas, que rigen qué emociones son apropiadas o inapropiadas de expresar en determinados entornos y situaciones sociales. En la UAM-X, estas normas están influenciadas por agentes como la cultura institucional, las jerarquías de poder y las dinámicas sociales entre estudiantes, profesores y personal.

En relación con las palabras de Hochschild (2008), la expresión emocional se ve obstaculizada por la falta de vínculos sociales significativos. Esto significa que los estudiantes migrantes pueden tener dificultades para gestionar sus emociones y expresarlas debido a la falta de apoyo social y conexiones significativas en su nuevo entorno.

Cuando menciono la negociación colectiva de códigos culturales y expectativas sociales en el contexto de la UAM-X, me refiero a cómo los estudiantes migrantes deben adaptarse a las normas emocionales y expectativas sociales que prevalecen dentro de esta comunidad universitaria. Estas normas y expectativas pueden diferir de las que los estudiantes están acostumbrados en sus lugares de origen debido a las diferencias culturales y sociales entre contextos.

En algunas culturas, expresar abiertamente ciertas emociones puede ser más aceptable o incluso alentado, mientras que en otras puede ser considerado inapropiado. Para los estudiantes migrantes en la UAM-X, estas diferencias culturales pueden requerir una adaptación en su expresión emocional para

“H” de la UAM-Xochimilco, ubicada en Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud, Coyoacán, Ciudad de México, C.P. 04960. Sus objetivos son: brindar apoyo integral a los estudiantes foráneos de la UAM-Xochimilco, promover la integración social y cultural de los estudiantes foráneos, fomentar el desarrollo personal y académico de los jóvenes foráneos y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las necesidades y desafíos de los estudiantes foráneos.

ajustarse a las expectativas sociales del entorno universitario. En esta institución, se promueven normas de profesionalismo, respeto y cortesía en las interacciones académicas y sociales, así como la valoración de habilidades como el compañerismo, la empatía y la solidaridad en el trabajo en equipo. Además, la universidad fomenta una cultura de adaptación, junto con la valoración de la inclusión y la diversidad, lo que implica el respeto y la apertura hacia las diferencias individuales. Suponiendo que los estudiantes carezcan de conexiones sólidas en su nuevo entorno, la genuina expresión de sus emociones podría encontrarse con obstáculos. Bajo ese supuesto, la falta de vínculos cercanos induciría inseguridad al momento de compartir sus sentimientos abiertamente. Existirían preocupaciones sobre un posible juicio o falta de comprensión por parte de sus compañeros o la comunidad universitaria en general, en caso de no tener redes de apoyo establecidas.

Al mismo tiempo, si se diera el caso de que exista un problema relacionado con el servicio de alimentos en la UAM-X, podría tener serias implicaciones para los estudiantes migrantes. Bajo ese supuesto escenario, la falta de acceso a comidas completas y nutritivas afectaría negativamente su salud y bienestar. Esto se convertiría en un desafío adicional para los estudiantes migrantes, que ya enfrentan dificultades emocionales y sociales en su proceso de adaptación a la vida en la UAM-X, suponiendo que existan tales carencias en el servicio de alimentación.

Según Rodríguez y Rodríguez (2022), el trabajo emocional implica no sólo conformarse a las normas emocionales existentes, sino también contribuir a su establecimiento y consolidación. Esto sugiere que el trabajo emocional de los estudiantes migrantes va más allá de simplemente ajustarse a las normas emocionales preexistentes en la UAM-Xochimilco. Implica también la posibilidad de contribuir activamente a la formación de estas normas emocionales en el contexto universitario. En el contexto de la migración estudiantil, esto significa que los estudiantes migrantes no solo se adaptan a las expectativas emocionales de su nueva comunidad universitaria, sino que también pueden influir en la definición

y modelado de estas normas emocionales a través de sus propias experiencias y expresiones emocionales.

A nivel individual, cada estudiante migrante afronta retos emocionales únicos derivados de su historia personal, identidad y circunstancias. La falta de redes cercanas de apoyo y la dificultad para establecer nuevas relaciones interpersonales pueden generar sentimientos de soledad y aislamiento. Asimismo, las diferencias económicas impactan sus experiencias emocionales, ya que aquellos con recursos limitados pueden experimentar mayor angustia por su estabilidad financiera.

Por otro lado, es importante considerar el papel del apoyo emocional y económico proporcionado por las familias como un factor significativo que influye en la gestión emocional de los estudiantes migrantes. Este respaldo familiar puede variar considerablemente según los recursos disponibles en cada caso, lo que a su vez puede implicar diferentes niveles de capacidad para manejar las emociones.

Aquellos estudiantes que cuentan con un mayor apoyo familiar tienen a su disposición una variedad de herramientas y recursos que facilitan la regulación de sus emociones. Este apoyo puede manifestarse en formas diversas, como el apoyo emocional directo, el respaldo financiero para hacer frente a las necesidades básicas y los desafíos económicos, o incluso la orientación y el consejo sobre cómo afrontar situaciones difíciles. Como resultado, estos estudiantes pueden sentirse más seguros y confiados al enfrentar los desafíos emocionales asociados con la migración y la vida universitaria en un entorno nuevo.

Por el contrario, aquellos estudiantes que carecen de un apoyo familiar sólido pueden experimentar dificultades adicionales en la gestión emocional. La falta de recursos económicos y emocionales puede hacer que se sientan más vulnerables y menos capaces de hacer frente a las tensiones y presiones asociadas con la vida universitaria y la adaptación a un nuevo entorno. En lugar de tener acceso a una red de apoyo sólida, estos estudiantes pueden enfrentarse a desafíos

emocionales sin la misma capacidad para superarlos, lo que puede generar un mayor estrés y ansiedad en su experiencia universitaria.

Por ejemplo, algunos de estos recursos limitados son principalmente la vivienda, pues unos tienen la oportunidad de vivir con familiares que residan en la Ciudad de México, pero otros tienen la necesidad de rentar un espacio para habitar aunque tenga que ser compartido, lo que implica cumplir ciertas reglas emocionales dentro de la vivienda. Hochschild (2008) destaca las reglas de sentimiento como las normas sociales, que aunque a menudo no están escritas, rigen las emociones que debemos intentar tener. A esto se le relaciona los puntos que destacaron los estudiantes entrevistados que al tener compañeros de casa o departamento se pueden llegar a tener diversos conflictos y es por esto que ellos enfatizan la necesidad de llegar a acuerdos para poder tener una mejor gestión emocional.

Conforme a lo transmitido por estudiantes foráneos se observa el proceso de trabajo emocional, el cual refiere a los esfuerzos que realizan los individuos por gestionar sus emociones de acuerdo a normas y reglas sociales sobre qué emociones son apropiadas en cada situación. Uno de los ejemplos que se compartieron durante una entrevista grupal fue la regulación emocional al estar enfermos, pues no es lo mismo ir al doctor y tener que tomar sus medicamentos a las experiencias pasadas en las cuales sus familiares los atendían, les daban caldito de pollo y sus medicamentos.

En este orden de ideas, las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las experiencias emocionales de los jóvenes estudiantes foráneos que migran a la CDMX para continuar sus estudios en la UAM-Xochimilco? y ¿Cuáles son los procesos de gestión emocional que llevan a cabo para adaptarse a un nuevo contexto de vida y estudio?

Objetivo general:

Conocer y analizar la experiencia emocional y las estrategias emocionales de jóvenes estudiantes foráneos que migran a la CDMX para continuar sus estudios en la UAM-Xochimilco

Objetivos específicos:

- Describir y analizar las experiencias y estrategias emocionales de los estudiantes foráneos al migrar a la CDMX para estudiar en la UAM-Xochimilco.
- Describir y analizar los procesos de gestión emocional de los estudiantes foráneos al adaptarse a un nuevo contexto de vida y estudio.
- Identificar y analizar la influencia de las normas emocionales de los estudiantes foráneos durante su proceso de adaptación al nuevo entorno de vida.

Relevancia social

La relevancia social de este estudio sobre la migración interna estudiantil en México se alinea estrechamente con los postulados de la psicología social crítica. Al centrarse en las experiencias emocionales subjetivas de los estudiantes foráneos, el estudio se opone radicalmente al positivismo y al individualismo, reconociendo la complejidad de sus vivencias más allá de mediciones cuantitativas y considerando cómo las estructuras sociales y las normas emocionales colectivas influyen en sus experiencias.

Acercarse desde la subjetividad es fundamental en este contexto, ya que permite capturar la riqueza y complejidad de las experiencias vividas por los estudiantes migrantes. Este enfoque reconoce que la realidad social no es una entidad objetiva y externa, sino que se construye a través de las interpretaciones, significados y emociones de los individuos. Al priorizar la subjetividad, se da voz a las narrativas personales y se valoran las perspectivas únicas de cada estudiante, lo que permite una comprensión más profunda y matizada de sus desafíos, estrategias de adaptación y procesos de construcción de identidad en un nuevo entorno.

Además, el acercamiento desde la subjetividad permite desafiar las narrativas dominantes sobre la migración estudiantil y la adaptación universitaria, revelando aspectos de la experiencia que podrían pasar desapercibidos en enfoques más objetivistas. Este abordaje reconoce la agencia de los estudiantes en la construcción de su realidad social y emocional, lo que es crucial para comprender cómo negocian y transforman activamente las normas y expectativas en su nuevo contexto académico y cultural.

Este enfoque interdisciplinario enriquece la comprensión de las vivencias de los estudiantes migrantes al incorporar perspectivas de los estudios de género, étnicos y culturales, contribuyendo así al avance teórico en los estudios

migratorios y la psicología social. Al explorar las interacciones entre emociones, normas sociales y adaptación cultural en el contexto específico de la migración estudiantil universitaria, la investigación identifica patrones y agentes que influyen en la experiencia de estos jóvenes. Este conocimiento no solo demuestra un claro compromiso con los procesos de cambio político y social, sino que también tiene implicaciones significativas para el diseño de políticas públicas y programas institucionales más efectivos, fomentando la inclusión y el respeto por la diversidad tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general.

Además, esta investigación contribuye a ampliar la comprensión de cómo los estudiantes migrantes pueden influir activamente en la formación de nuevas normas emocionales dentro de su comunidad universitaria de acogida, a través de sus propias experiencias vividas y expresiones emocionales auténticas. Esto representa una aplicación novedosa y enriquecedora de la teoría de Hochschild (2008), al reconocer el papel activo de los individuos en la construcción y remodelación de las normas emocionales en contextos de migración y diversidad cultural.

Al explorar cómo los estudiantes migrantes negocian sus identidades y relaciones en un nuevo entorno, se enfatiza la intersubjetividad y el imaginario social, reconociendo la naturaleza compartida de la experiencia emocional y la construcción de significados. Adopta una perspectiva construccionista al reconocer el papel activo de los estudiantes en la formación y transformación de las normas emocionales dentro de su comunidad universitaria.

Esto es particularmente relevante dado que, como seres inherentemente sociales, la formación y continuidad de vínculos, así como el impacto de las emociones en nuestra vida cotidiana, son aspectos fundamentales de la experiencia humana. Sin embargo, surge la interrogante: ¿Qué sucede con aquellos individuos que deben migrar a otras localidades con fines académicos?

Los estudiantes foráneos se enfrentan a la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno sociocultural, lo que quizás implica la ruptura temporal o permanente de

sus redes de apoyo y vínculos previos. Este proceso puede representar un desafío emocional significativo, ya que deben negociar y reconstruir su sentido de pertenencia, y relaciones interpersonales en un contexto distinto al que estaban acostumbrados.

Al indagar en las vivencias emocionales de estos estudiantes a través de sus propios relatos y perspectivas compartidas, se pretende comprender de manera profunda cómo navegan este proceso de transición y los agentes que influyen en su dimensión emocional durante esta etapa crucial de su trayectoria académica y personal.

Hochschild (2008) propone que la dimensión política de las emociones se centra en la relación directa entre los sentimientos de una persona y el objeto de esos sentimientos. Para los estudiantes migrantes, esto implica investigar cómo sus emociones se entrelazan con sus comunidades de origen y sus nuevas comunidades de acogida en la UAM-X y la Ciudad de México.

En línea con esta perspectiva, es fundamental explorar cómo estas emociones políticamente cargadas pueden influir en la forma en que los estudiantes migrantes perciben y se relacionan con su entorno, así como en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Comprender a profundidad cómo las emociones de estos estudiantes reflejan su posición y vínculos frente a estas comunidades previas y actuales tiene importantes implicaciones políticas.

Por un lado, este conocimiento puede proporcionar datos valiosos para el diseño de estrategias de apoyo psicosocial y programas de integración que aborden las necesidades específicas de los estudiantes migrantes durante su transición a la vida universitaria en un nuevo entorno. Por otro lado, también puede informar el desarrollo de políticas públicas y programas institucionales que fomenten la inclusión social, la cohesión comunitaria y el respeto por la diversidad cultural dentro del ámbito universitario y más allá.

Además, al reconocer el papel activo que pueden desempeñar los propios estudiantes migrantes en la formación y transformación de las normas emocionales dentro de la UAM-X, se les otorga una voz política significativa en la construcción de un entorno universitario más inclusivo, sensible a sus necesidades emocionales y culturales, y enriquecido por la diversidad.

Esta dimensión política también se extiende a la necesidad de brindar a los estudiantes migrantes los recursos y el apoyo necesarios para participar plenamente en la vida universitaria y comunitaria, sin enfrentar barreras emocionales, sociales o económicas que limiten su capacidad de prosperar académica y personalmente.

En resumen, esta investigación es relevante por varias razones que se alinean con los postulados fundamentales de la psicología social crítica. Primero, aborda los complejos desafíos emocionales y sociales que afrontan los estudiantes migrantes en la UAM-X, con implicaciones directas para su adaptación en un nuevo entorno, lo que refleja el compromiso de la psicología social crítica con la transformación social y la emancipación. En segundo lugar, se fundamenta teóricamente en la perspectiva de Hochschild (2008) sobre la gestión emocional y las normas sociales, aportando una visión enriquecedora de cómo los individuos pueden moldear activamente estas normas en contextos de diversidad cultural, lo cual se alinea con la adopción de perspectivas construccionistas propias de la psicología social crítica.

Además, destaca la dimensión política inherente de las emociones en relación con las comunidades de origen y destino de los estudiantes, lo que refleja el énfasis de la psicología social crítica en la intersubjetividad y el imaginario social. Esta investigación resalta el papel crucial que pueden tener los propios estudiantes migrantes en la construcción de un entorno universitario más inclusivo, que respete la diversidad y sea sensible a sus necesidades emocionales y culturales específicas, lo que se alinea con el cuestionamiento y la problematización continua de las prácticas de producción de conocimiento propugnados por la psicología social crítica.

Finalmente, al centrarse en las experiencias subjetivas y emocionales de los estudiantes migrantes, el estudio se opone al positivismo y al individualismo, adoptando en su lugar un enfoque interpretativo y lingüístico que es fundamental en la psicología social crítica.

Al abordar estas cuestiones, el estudio contribuye a una comprensión más profunda de las complejas interacciones entre emociones, normas sociales y procesos de adaptación cultural en el contexto de la migración estudiantil universitaria.

II. Marco Teórico

2.1 Una aproximación desde la psicología social crítica

La psicología social crítica emerge como una respuesta a las limitaciones y contradicciones percibidas en la psicología social tradicional, buscando no solo comprender los fenómenos psicosociales, sino también contribuir activamente a la transformación de las realidades sociales que estudia. Como señalan Garay, Íñiguez y Martínez (2001), esta perspectiva surge de "una preocupación y cuestionamiento sobre la investigación y la producción de conocimiento psicosocial". Este enfoque no se contenta con la mera descripción o explicación de los fenómenos sociales, sino que busca desentrañar las estructuras de poder y las prácticas que reproducen la desigualdad y la opresión en la sociedad.

En el corazón de la psicología social crítica se encuentra el construccionismo social, una perspectiva que sostiene que la realidad social no es una entidad objetiva y externa a los individuos, sino que es construida a través de las interacciones sociales y las prácticas discursivas. Tomás Ibáñez (1994) argumenta que "el construccionismo disuelve la dicotomía sujeto-objeto afirmando que ninguna de estas dos entidades existe propiamente con independencia de la otra, y que no da lugar a pensarlas como entidades separadas, cuestionando así el propio concepto de objetividad." Esta postura tiene implicaciones profundas para la forma en que entendemos y estudiamos los fenómenos sociales, alejándose de la búsqueda de leyes universales del comportamiento humano para enfocarse en cómo se construyen y mantienen las realidades sociales en contextos específicos.

El construccionismo social no solo cuestiona la objetividad de la realidad social, sino también la naturaleza misma del conocimiento científico. Como señala Kenneth Gergen (1985), "el construccionismo social considera el discurso sobre el

mundo no como una reflexión o mapa del mundo, sino como un artefacto de intercambio comunal". Esto implica que el conocimiento científico, lejos de ser un reflejo neutral de la realidad, es en sí mismo una construcción social, influenciada por los valores, intereses y relaciones de poder de la comunidad científica y la sociedad en general.

La historicidad del conocimiento es otro pilar fundamental de la psicología social crítica. Esta perspectiva enfatiza la naturaleza histórica tanto de los fenómenos que estudia como del conocimiento que produce sobre estos fenómenos. Garay, Íñiguez y Martínez (2001) explican que "interpretar un fenómeno social implica explicar sus condiciones de constitución. Todo fenómeno social es depositario de memoria ya que está conformado en virtud de las relaciones sociales que lo han posibilitado, no sólo en cuanto a su correspondencia con un determinado periodo histórico o por las alteraciones producidas por el tiempo." Esta visión rechaza la idea de que el conocimiento científico puede ser acumulativo en un sentido lineal y progresivo, entendiendo en su lugar que el conocimiento está siempre situado en contextos históricos y culturales específicos.

La idea de la historicidad del conocimiento se relaciona estrechamente con el concepto de "genealogía" desarrollado por Michel Foucault (1977). Foucault argumenta que para comprender cualquier fenómeno social o forma de conocimiento, es necesario rastrear su historia, no como un desarrollo lineal y progresivo, sino como una serie de luchas, discontinuidades y contingencias. Esta perspectiva genealógica ha sido adoptada por muchos psicólogos sociales críticos como una herramienta para desnaturalizar y cuestionar las categorías y prácticas que se dan por sentadas en la sociedad y en la disciplina misma.

La psicología social crítica adopta una postura de relativismo crítico, que no implica un relativismo absoluto que niegue la posibilidad de conocimiento, sino un reconocimiento de que todo conocimiento es parcial y situado. Ibáñez (1996) argumenta que "el relativista no tiene problemas con las conceptualizaciones pragmáticas de la realidad y de la verdad. La realidad y la verdad son creencias indispensables para la vida cotidiana, pero no quieren un estatus trascendente,

objetivo y absoluto, les basta un estatus de 'ir por casa', es decir simplemente humano." Esta postura relativista va acompañada de un compromiso ético y político con la transformación social, lo que evita caer en un relativismo paralizante.

El relativismo crítico de la psicología social crítica se alinea con la idea de "conocimientos situados" propuesta por Donna Haraway (1988). Haraway argumenta que todo conocimiento es producido desde una posición particular en el mundo social, y que reconocer esta parcialidad es de hecho una forma de lograr una mayor objetividad. Esta perspectiva desafía la noción tradicional de objetividad como una visión "desde ninguna parte" y en su lugar propone una objetividad basada en la multiplicidad de perspectivas parciales y situadas.

El objeto de estudio de la psicología social crítica se centra en las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de significados sociales y los procesos de reproducción y transformación de las estructuras sociales. Íñiguez-Rueda (2003) señala que esta perspectiva "abarca las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de los significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales". Este enfoque implica un desplazamiento del foco de atención desde los procesos mentales internos hacia las relaciones sociales y las prácticas discursivas que constituyen la realidad social.

Este desplazamiento del foco de atención se relaciona con lo que se ha llamado el "giro discursivo" en las ciencias sociales. Como explican Potter y Wetherell (1987), este giro implica entender el lenguaje no como un mero medio de expresión de pensamientos y sentimientos internos, sino como una forma de acción social en sí misma. Desde esta perspectiva, el discurso no solo describe la realidad social, sino que la construye y la transforma.

La psicología social crítica presta especial atención a las relaciones de poder y los procesos de dominación y resistencia en la sociedad. Como señala Montero (2010), "la psicología comunitaria que hemos construido busca, no paliar los

problemas, sino transformar a las personas que los sufren, en procesos compartidos, participativos y comprometidos en los cuales todos tengan voz y acción". Este compromiso con el cambio social implica una crítica a las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la opresión.

El análisis del poder en la psicología social crítica se nutre de diversas fuentes teóricas, incluyendo el trabajo de Michel Foucault. Foucault (1980) argumenta que el poder no es simplemente una fuerza represiva que viene desde arriba, sino que está disperso por todo el cuerpo social y opera a través de la producción de conocimiento y subjetividades. Esta concepción del poder ha llevado a los psicólogos sociales críticos a examinar cómo las prácticas psicológicas y los discursos científicos pueden funcionar como tecnologías de poder, regulando y normalizando a los individuos.

En términos metodológicos, la psicología social crítica privilegia los métodos cualitativos de investigación. Garay, Íñiguez y Martínez (2001) argumentan que estos métodos "permiten atender a los significados intersubjetivos, situados y construidos que se dan en la interacción humana, obviando, así, todo intento de buscar hechos objetivos o leyes que los expliquen". Sin embargo, esto no implica un rechazo total a los métodos cuantitativos, sino un énfasis en la importancia de los métodos que pueden captar la complejidad y la naturaleza construida de la realidad social.

Entre los métodos cualitativos favorecidos por la psicología social crítica se encuentran el análisis del discurso, la etnografía crítica y la investigación-acción participativa. El análisis del discurso, en particular, ha sido una herramienta clave para examinar cómo se construyen y negocian los significados sociales a través del lenguaje. Como argumentan Potter y Wetherell (1987), el análisis del discurso permite examinar cómo las personas utilizan el lenguaje para construir versiones del mundo social y justificar ciertas acciones.

La reflexividad es un concepto crucial en la psicología social crítica. Garay, Íñiguez y Martínez (2001) explican que la reflexividad "consiste en hacer 'objetivable' el

conocimiento (dimensión racional-epistemológica), y a la vez es una forma de resistencia a discursos dominantes en el conocimiento psico-social (dimensión ético-política)". Esto implica que los investigadores deben ser conscientes de cómo su propia posición y prácticas influyen en el conocimiento que producen.

La reflexividad en la psicología social crítica va más allá de la mera introspección personal del investigador. Como argumenta Wilkinson (1988), la reflexividad implica un examen crítico de cómo nuestras propias prácticas de investigación están implicadas en la reproducción de ciertas relaciones de poder y formas de conocimiento. Esto implica un cuestionamiento constante de nuestros propios supuestos y métodos, y una disposición a examinar cómo nuestro trabajo puede estar reproduciendo inadvertidamente las mismas estructuras de poder que pretendemos criticar.

La psicología social crítica también incorpora aportes de la epistemología feminista, que ha cuestionado los sesgos de género en la producción de conocimiento científico. Margot Pujal (1994), citada por Garay, Íñiguez y Martínez (2001), argumenta que "el género atraviesa todo el conocimiento científico y sus nociones anexas". Esto implica una crítica a las formas tradicionales de producción de conocimiento que han excluido o marginado las experiencias y perspectivas de las mujeres y otros grupos subordinados.

La epistemología feminista ha aportado herramientas conceptuales importantes para la psicología social crítica, incluyendo la noción de "conocimientos situados" de Haraway y el concepto de "objetividad fuerte" de Sandra Harding (1991). Harding argumenta que una mayor objetividad en la ciencia no se logra a través de la neutralidad y el distanciamiento, sino a través de un examen crítico de cómo nuestras propias posiciones sociales y culturales influyen en nuestras prácticas de investigación.

En cuanto a la noción de sujeto, la psicología social crítica se aleja de las concepciones individualistas y esencialistas predominantes en la psicología tradicional. En su lugar, entiende al sujeto como un ser fundamentalmente social e

histórico, constituido en y por las relaciones sociales. Fernández Droggett (2006) explica que desde esta perspectiva se entiende al sujeto como "un ser social e histórico, constituido en y por las relaciones sociales".

Esta concepción del sujeto tiene varias implicaciones importantes. En primer lugar, implica que el sujeto no es una entidad fija o estable, sino que está en constante proceso de construcción y reconstrucción a través de sus interacciones sociales. Kenneth Gergen (1991) argumenta que el yo no es una esencia inmutable, sino una narración en constante elaboración, influenciada por los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla. Esta visión del yo como narración desafía las concepciones esencialistas de la identidad y enfatiza su carácter fluido y cambiante.

En segundo lugar, esta perspectiva enfatiza el carácter relacional del sujeto. Montero (2010) señala que somos "seres de relaciones en un mundo de relaciones". Esto implica que la subjetividad no se forma en el individuo aislado, sino en el espacio de lo social, en las relaciones con otros. La identidad, desde este punto de vista, no es algo que el individuo posee, sino algo que se construye y negocia en la interacción social. Esta visión relacional del sujeto se alinea con las teorías del interaccionismo simbólico y las perspectivas socioculturales en psicología, que enfatizan cómo el self y la cognición se desarrollan a través de la interacción social y la participación en prácticas culturales.

En tercer lugar, la psicología social crítica entiende al sujeto como un agente activo en la construcción de su realidad social. Ibáñez (1994) argumenta que "el reconocimiento del carácter intencional de la conducta dibujaba de esta forma un concepto del ser humano como agente capaz de constituirse en fuente de autodeterminación última de sus propias conductas, es decir, capaz de autodirigir sus conductas con base en unas decisiones internamente elaboradas". Sin embargo, esta agencia no se entiende en términos voluntaristas, sino como siempre situada en contextos socio-históricos específicos y atravesada por relaciones de poder.

La concepción del sujeto como agente activo en la psicología social crítica se relaciona con el concepto de "práctica" desarrollado por teóricos como Pierre Bourdieu (1977). Bourdieu argumenta que los individuos no son meros receptores pasivos de las estructuras sociales, sino que a través de sus prácticas cotidianas reproducen y a veces transforman estas estructuras. Esta perspectiva permite entender cómo los individuos pueden ser al mismo tiempo productos y productores de su realidad social.

La psicología social crítica también enfatiza la importancia de considerar la dimensión política del sujeto. Parker (1989), citado por Íñiguez-Rueda (2003), argumenta que la psicología social crítica debe tratar "sobre los cambios en el mundo real e implicarse con las formas en que la gente puede cambiar colectivamente el orden de las cosas por ellos mismos". Esto implica entender al sujeto no sólo como producto de las relaciones sociales, sino también como un agente potencial de cambio social.

Esta concepción política del sujeto se relaciona con el concepto de "concientización" desarrollado por Paulo Freire (1970). Freire argumenta que a través de un proceso de reflexión crítica sobre su realidad social, los individuos pueden desarrollar una conciencia crítica que les permite actuar para transformar esa realidad. Esta idea ha sido influyente en la psicología comunitaria y en las formas de investigación-acción participativa que buscan no solo estudiar, sino también empoderar a las comunidades marginadas.

En cuanto a la subjetividad, la psicología social crítica la entiende como una construcción social e histórica, producto de las relaciones sociales y los significados compartidos en un contexto determinado. Montero (2010) afirma que "la subjetividad es entendida como una construcción social e histórica, producto de las relaciones sociales y los significados compartidos en un contexto determinado".

Esta concepción de la subjetividad se aleja de las visiones esencialistas que la entienden como una entidad interna y estable del individuo. En su lugar, la

psicología social crítica ve la subjetividad como un proceso dinámico y cambiante que se configura en la interacción social. Íñiguez-Rueda (2003) explica que "lo social no aparece hasta el momento en que se constituye un mundo de significados compartidos entre varias personas".

La visión de la subjetividad como construcción social se relaciona con el concepto de "tecnologías del yo" desarrollado por Foucault (1988). Foucault argumenta que la subjetividad no es una esencia interior, sino el resultado de prácticas sociales y discursivas que "permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad". Esta perspectiva ha llevado a los psicólogos sociales críticos a examinar cómo las prácticas psicológicas y los discursos científicos pueden funcionar como tecnologías del yo, moldeando las formas en que las personas se entienden y se relacionan consigo mismas.

Un aspecto clave en la comprensión de la subjetividad desde la psicología social crítica es su carácter intersubjetivo. La subjetividad no se forma en el individuo aislado, sino en el espacio de lo social, en las relaciones con otros. Esto implica entender la subjetividad como fundamentalmente dialógica, constituida en procesos de negociación de significados con otros. Esta visión dialógica de la subjetividad se alinea con las teorías de Mijaíl Bajtín (1981), quien argumenta que nuestras voces internas están siempre en diálogo con las voces de otros, tanto reales como imaginados.

La psicología social crítica también enfatiza la dimensión política de la subjetividad. Montero (2010) argumenta que "el carácter político de la Psicología Comunitaria, que a su vez necesita de la conciencia" es fundamental para entender cómo se construye la subjetividad. Las formas de ser sujeto y de experimentar la subjetividad están íntimamente ligadas a las relaciones de poder en una sociedad dada. Esto implica prestar especial atención a cómo ciertas

formas de subjetividad son producidas, legitimadas o marginadas en función de intereses sociales y políticos específicos.

Esta dimensión política de la subjetividad se relaciona con el concepto de "gubernamentalidad" de Foucault (1991). La gubernamentalidad se refiere a las formas en que el poder opera no solo a través de la coerción directa, sino también a través de la producción de ciertos tipos de sujetos que se autorregulan de acuerdo con las normas sociales. Los psicólogos sociales críticos han utilizado este concepto para examinar cómo las prácticas psicológicas pueden funcionar como formas de gobierno de la subjetividad, produciendo sujetos que se ajustan a las demandas del orden social existente.

La subjetividad, desde esta perspectiva, no es nunca neutral, sino que está siempre implicada en relaciones de poder y en procesos de resistencia y transformación social. Como argumenta Judith Butler (1997), la subjetividad se forma a través de procesos de sujeción al poder, pero estos mismos procesos también proporcionan las condiciones de posibilidad para la resistencia y la agencia.

La psicología social crítica también reconoce la importancia del lenguaje en la construcción de la subjetividad. Garay, Íñiguez y Martínez (2001) argumentan que "el lenguaje no es únicamente expresivo, sino que hablar equivale a construir el mundo y debe ser visto consiguientemente como una forma de acción". Esto implica que nuestras formas de hablar y de narrar nuestras experiencias no solo reflejan, sino que también construyen nuestra subjetividad.

Esta visión del lenguaje como acción social se basa en la teoría de los actos de habla de J.L. Austin (1962) y en el trabajo posterior de John Searle (1969). Desde esta perspectiva, el lenguaje no es simplemente un medio para describir la realidad, sino una forma de hacer cosas en el mundo. Los psicólogos sociales críticos han utilizado estas ideas para examinar cómo las personas utilizan el lenguaje para construir y negociar sus identidades y subjetividades en la interacción social.

Además, la psicología social crítica enfatiza la importancia de considerar la diversidad y la multiplicidad de las subjetividades. La epistemología feminista, citada por Garay, Íñiguez y Martínez (2001), argumenta que es necesario "tener en cuenta las particularidades de los sujetos de conocimiento y del propio objeto del mismo". Esto implica reconocer que no existe una forma única y universal de subjetividad, sino múltiples formas que varían según los contextos culturales, históricos y sociales.

Esta perspectiva se alinea con las teorías interseccionales desarrolladas por pensadoras feministas como Kimberlé Crenshaw (1989). La interseccionalidad argumenta que las diferentes formas de opresión y discriminación (basadas en el género, la raza, la clase, la sexualidad, etc.) no operan de manera aislada, sino que se entrelazan para producir experiencias únicas de subjetividad y opresión. Los psicólogos sociales críticos han utilizado esta perspectiva para examinar cómo las diferentes posiciones sociales se intersectan para producir formas particulares de subjetividad y experiencia.

En conclusión, la psicología social crítica ofrece un marco teórico vasto y complejo para el estudio de los fenómenos psicosociales, la noción de sujeto y la comprensión de la subjetividad. Al enfatizar el carácter construido, histórico y político de estos aspectos, esta perspectiva nos invita a repensar nuestras formas de entender y estudiar lo social y lo psicológico. Más aún, nos desafía a considerar las implicaciones éticas y políticas de nuestro trabajo como investigadores.

Judith Butler (2001), citada por Garay, Íñiguez y Martínez (2001), argumenta que "la teoría es en sí misma transformadora", pero debe ir acompañada de "intervenciones a nivel social y político que implican acciones, trabajo sostenido, práctica institucionalizada". En este sentido, la psicología social crítica no solo busca comprender el mundo social, sino también contribuir a su transformación en direcciones más justas y equitativas.

Este compromiso con la transformación social plantea desafíos importantes para la práctica de la psicología social crítica. Requiere de un equilibrio delicado entre

el rigor académico y el compromiso político, entre la producción de conocimiento y la acción social. También implica una constante reflexión sobre nuestras propias prácticas como investigadores y profesionales, y una disposición a cuestionar y revisar nuestros propios supuestos y métodos.

En última instancia, la psicología social crítica nos invita a pensar en la producción de conocimiento no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para la transformación social. Nos desafía a ir más allá de la mera descripción o explicación de los fenómenos sociales, hacia una comprensión que pueda informar y catalizar el cambio social. En un mundo caracterizado por profundas desigualdades y rápidos cambios sociales, esta perspectiva ofrece un marco teórico valioso para una psicología social comprometida con la justicia social y la transformación de las realidades que estudia.

2.2 La propuesta teórica de las emociones de Hochschild

Para encontrar un encuadre teórico apropiado al estudio de las experiencias emocionales de los estudiantes que migran a la Ciudad de México para continuar sus estudios en la UAM-X, parto de los aportes del giro afectivo y en particular del modelo teórico interaccionista de las emociones de Arlie Hochschild (2008).

Hochschild ha proporcionado una de las contribuciones más significativas y duraderas al estudio sociológico de las emociones. Su trabajo, que comenzó en la década de 1970, ha sido fundamental para establecer las emociones como un tema legítimo de investigación sociológica y para desarrollar un marco teórico que permite entender las emociones como fenómenos socialmente construidos y regulados.

Uno de los aspectos más fascinantes del fenómeno de la migración interna es la interacción entre las emociones y el entorno espacio-temporal en el que se desenvuelven estos jóvenes. El texto "La mercantilización de la vida íntima" de

Arlie Russell Hochschild (2008), ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo los individuos asignan significado a sus emociones en contextos específicos.

Al adentrarse en la teoría de Hochschild (2008), se encuentra la definición de la emoción como "la conciencia de la cooperación corporal con una idea, pensamiento o actitud, y la etiqueta adosada a esa conciencia" (p.111). Esta definición reconoce la dimensión encarnada de las emociones y cómo están siempre situadas en un contexto sociocultural específico.

Según la perspectiva de Hochschild (2008), las emociones no son fenómenos puramente individuales o biológicos, sino que están profundamente moldeadas por agentes sociales y culturales. En este sentido, la autora concibe la emoción como una construcción social conformada por diversos agentes culturales, normas sociales y expectativas situacionales.

Esto implica que las emociones que experimentan los individuos no son algo fijo o estático, sino que se ven influenciadas por el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos. En el caso de los estudiantes migrantes, al trasladarse a un nuevo entorno como la UAM-X y la Ciudad de México, se enfrentan a un conjunto diverso de agentes que moldearán sus experiencias emocionales.

Asimismo, los agentes culturales, como los valores y prácticas de la comunidad universitaria y la sociedad, también influyen en la forma en que los estudiantes migrantes interpretan, expresan y regulan sus emociones.

Según la autora, los sentimientos aparecen en situaciones concretas que determinan qué experimentamos emocionalmente, cómo lo manifestamos y hacia quién lo orientamos. Lo que sentimos depende del contexto. Las circunstancias influyen en la emoción que surge, su forma de expresión y el objeto al que se dirige.

Esta idea sugiere que las emociones no son eventos puramente mentales, sino que también implican respuestas físicas. Así, cada emoción se enraíza en un

tiempo y lugar específicos, y su significado se moldea en relación con el contexto social, cultural y político en el que se manifiesta.

“A veces la emoción se postula como un medio psicobiológico de adaptación, análogo a otros mecanismo de adaptación, tales como el temblor cuando hace frío o la transpiración cuando hace calor. La diferencia entre dichos mecanismos y la emoción estriba en que en esta última participan la percepción, la imaginación y el pensamiento, que en sí mismos están sujetos a la influencia social.” (Hochschild, 2008, p.133) Hochschild sugiere que, a diferencia de las respuestas puramente fisiológicas, las emociones están intrínsecamente vinculadas con nuestra forma de percibir, imaginar y pensar sobre las situaciones y contextos que experimentamos. Y estos procesos cognitivos están moldeados por agentes sociales, culturales y políticos.

Asimismo, compara las emociones con otros mecanismos de adaptación biológicos como temblar de frío o sudar de calor. Sin embargo, ella destaca una diferencia fundamental: mientras que esos mecanismos son puramente biológicos, las emociones involucran procesos cognitivos como la percepción, imaginación y pensamiento. Y lo más importante, según Hochschild (2008), es que estos procesos cognitivos implicados en las emociones están sujetos a la influencia social. Es decir, Hochschild (2008) no concibe las emociones como meras respuestas automáticas programadas biológicamente. Más bien, argumenta que aunque tienen un componente biológico, las emociones también están moldeadas por agentes sociales y culturales que influyen en cómo percibimos, imaginamos y pensamos sobre las situaciones emocionales.

Las normas, expectativas y contextos sociales permean e impactan la manera en que experimentamos y procesamos nuestras emociones a un nivel cognitivo. Esta perspectiva resalta la naturaleza socialmente construida de las emociones según Hochschild.

Desde esta perspectiva teórica las emociones que experimentan los estudiantes migrantes al mudarse a una gran ciudad como la Ciudad de México para continuar

sus estudios universitarios se entienden como construcciones sociales moldeadas por normas culturales, expectativas situacionales y agentes sociales. Las emociones que sienten estos estudiantes, ya sean de emoción, nostalgia o ansiedad, estarán influenciadas por los códigos culturales, las normas sociales y las expectativas situacionales propias de su nueva realidad en la Ciudad de México y la comunidad universitaria.

Hochschild (2008) ofrece una perspectiva relevante al destacar la interacción entre las emociones y el entorno espacio-temporal en el que se desenvuelven estos individuos. Según Hochschild (2008), los individuos asignan significado a sus emociones en contextos específicos, lo que implica que los estudiantes migrantes pueden experimentar una gama de emociones que van desde la excitación y el entusiasmo por nuevas oportunidades educativas y culturales, hasta la ansiedad y la nostalgia por dejar atrás su lugar de origen y adaptarse a un nuevo entorno.

En este sentido, la migración estudiantil hacia la Ciudad de México puede ser vista como un proceso emocionalmente complejo, donde los estudiantes deben enfrentarse a la tarea de reconciliar sus emociones con las demandas y expectativas del nuevo entorno.

Para comprender mejor estas emociones, es esencial explorar no sólo los aspectos individuales de la experiencia emocional de los estudiantes, sino también el papel que desempeña la estructura social y el entorno universitario en la formación y expresión de estas emociones. Agentes como la adaptación a la vida en la Ciudad de México, las redes de apoyo disponibles en la universidad y la integración en la comunidad estudiantil pueden influir significativamente en la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones.

Aunado a esto, Hochschild (2008) introduce conceptos clave como el trabajo emocional, la expresión emocional, la experiencia emocional y las normas emocionales que se desarrollan más adelante para comprender cómo los estudiantes manejan, muestran y experimentan emociones en la vida cotidiana. En su enfoque, Hochschild subraya el papel central de las normas sociales en la

regulación de las emociones y destaca cómo estas normas pueden variar según el contexto cultural y social.

Las normas emocionales hacen referencia a las reglas, a menudo implícitas, que rigen qué emociones son apropiadas o inapropiadas de expresar en determinados entornos y situaciones sociales. En la UAM-X, estas normas están influenciadas por agentes como la cultura institucional, las jerarquías de poder y las dinámicas sociales entre estudiantes, profesores y personal. Hochschild (2008) plantea que estas reglas de sentimiento son aprendidas y compartidas dentro de una cultura o grupo social específico, y actúan como guías que moldean nuestras experiencias y expresiones emocionales.

Al mismo tiempo, las reglas de sentimiento también pueden entrar en conflicto con nuestras emociones genuinas, lo que puede generar lo que Hochschild denomina disonancia emocional. En las palabras de Hochschild, "Las disonancias emocionales, aparecen cuando los sentimientos se desvían de lo estipulado por la norma, activando la necesidad de trabajo emocional para inducir la emoción apropiada –"lo que se debe sentir" – en la situación dada" (Hochschild, 2003, p.410).

Es decir, es la incomodidad que sentimos cuando las emociones que realmente experimentamos no son las que creemos que deberíamos estar sintiendo y específicamente ocurren cuando nuestros sentimientos no coinciden con lo que se espera de nosotros socialmente, lo cual puede estar influenciado por las normas sociales y cómo es que a veces tenemos que trabajar conscientemente para ajustar nuestras emociones a esas expectativas externas.

No solo existen reglas del sentimiento sobre las formas apropiadas de sentir, sino también reglas de encuadre que enmarcan y definen las situaciones que evocan sentimientos. En ese contexto, los grupos sociales luchan por afirmar la legitimidad de sus reglas de encuadre y sus reglas del sentimiento, convirtiendo tanto la evocación de las emociones como las reglas que las gobiernan en objetos de la lucha política.

Resulta interesante cómo estas normas emocionales están tan arraigadas en nuestras sociedades que rara vez las cuestionamos. Se convierten en una segunda naturaleza, moldeando nuestras respuestas emocionales casi de forma automática. Sin embargo, al tomar conciencia de estas reglas, podemos empezar a analizarlas críticamente y decidir si realmente deseamos seguirlas o no.

Hochschild (2008) sostiene que estas reglas de sentimiento son aprendidas y compartidas dentro de una cultura o grupo social específico, y actúan como guías que moldean nuestras experiencias y expresiones emocionales.

Esta transmisión cultural de las normas emocionales puede tener diversos aspectos. Por un lado, nos ayuda a navegar la complejidad de la vida social y a mantener la cohesión grupal. Pero por otro lado, también puede limitar hasta cierto punto nuestra autenticidad emocional y nuestra capacidad de expresarnos libremente.

Estas normas emocionales pueden variar según el contexto social, el rol que desempeñamos, el género, la clase social y otros agentes. Hochschild explica que "Las reglas de sentimiento son transmitidas a través de una amplia gama de fuentes: a través del lenguaje, de las instrucciones directas sobre cómo sentirnos, de conversaciones casuales, de cuentos, novelas, películas, y de la observación de las emociones de los demás". (Hochschild, 2008, p.54)

Para los estudiantes migrantes, experimentar estas reglas de sentimiento dentro de la UAM-X y la Ciudad de México puede ser un reto. Deberán aprender a navegar las expectativas emocionales de su nuevo entorno, al tiempo que mantienen su autenticidad emocional.

Las reglas de sentimiento también pueden entrar en conflicto con nuestras emociones genuinas, lo que puede generar lo que Hochschild denomina disonancia emocional. La autora describe que la disonancia emocional es la incomodidad que sentimos cuando las emociones que realmente experimentamos no son las que creemos que deberíamos estar sintiendo.

No solo existen reglas del sentimiento sobre las formas apropiadas de sentir, sino también reglas de encuadre que enmarcan y definen las situaciones que evocan sentimientos. Así pues, en ese contexto “los grupos sociales en general, luchan por afirmar la legitimidad de sus reglas de encuadre y sus reglas del sentimiento. No sólo la evocación de las emociones, sino también las reglas que las gobiernan, devienen objetos de la lucha política” (Hochschild, 2008, p. 149)

En otras palabras, luchan por imponer sus formas particulares de enmarcar e interpretar las situaciones desencadenantes de emoción, así como por establecer sus normas sobre qué emociones deben sentirse y expresarse.

Desde esta perspectiva, no sólo la evocación misma de las emociones, sino también las reglas sociales que gobiernan y dan forma a esas emociones, se convierten en objetos de disputa y negociación política entre grupos. Es una lucha por la hegemonía cultural y definición de lo emocionalmente “correcto” o “aceptable”.

Estas reglas son como hilos invisibles que tejen la tela de las interacciones sociales, dictando cómo se supone que deberían sentirse diversas situaciones. Son normas compartidas, aunque a menudo no explícitas, que establecen los derechos y deberes emocionales de los individuos en diferentes contextos sociales; indican, tentativamente, qué emociones resultan apropiadas o inapropiadas. Estas reglas no son estáticas ni universales; más bien, varían según las normas y valores de cada grupo social. Algunas son casi universales, arraigadas en la experiencia humana compartida, mientras que otras pertenecen a grupos más específicos, reflejando modelos de pertenencia social.

Desde el enfoque de Hochschild (2008), la experiencia emocional y la expresión emocional son conceptos diferenciados pero interrelacionados. La autora argumenta que aunque estas dos dimensiones de las emociones están estrechamente vinculadas, tienen características distintivas que influyen en la forma en que las personas comprenden y manejan sus propios sentimientos, así como en cómo se relacionan emocionalmente con los demás en la vida social.

En primer lugar, es importante señalar que las emociones tienen dos dimensiones distintas: una interna y subjetiva, que pertenece a la esfera personal de cada individuo, y otra externa y social, que se refiere a cómo expresamos y manifestamos esas emociones hacia los demás. La dimensión interna está influenciada por agentes como la personalidad, las experiencias vividas y el bagaje cultural, que configuran la manera única en que cada persona experimenta y procesa sus emociones. Por otro lado, la dimensión externa se manifiesta a través del lenguaje corporal, expresiones faciales, palabras y comportamientos observables, como sostiene Hochschild (2008).

Hochschild define la experiencia emocional como el componente interno de la emoción, es decir, lo que realmente sentimos y experimentamos subjetivamente. Según ella, "La experiencia emocional es la forma en que uno siente realmente, sin importar lo fugaz o duradero, simple o complicado, efímero o perdurable que pueda ser esa sensación." (Hochschild, 2008, p.124)

Desde una perspectiva interaccionista, Hochschild (2008) plantea que las influencias sociales permean y moldean las experiencias emocionales de manera profunda y significativa. Esta visión sugiere que las interacciones sociales tienen un efecto destacado en la configuración de las emociones, así como en su etiquetado, interpretación y gestión.

La influencia social no solo incide en la expresión externa de las emociones, sino que también penetra en el núcleo mismo de la experiencia emocional. Los entornos sociales influyen en cómo experimentamos, registramos y reinterpretamos nuestras emociones.

La expresión emocional se refiere a la manifestación externa de las emociones, como los gestos, el lenguaje corporal y el tono de voz. Hochschild (2008) explica que "La expresión emocional es el lenguaje corporal de la emoción, tanto si está directamente impulsada por la emoción sentida como si es una máscara que cubre lo que realmente sentimos." (Hochschild, 2008, p. 125)

Las expresiones emocionales son un componente vital de la interacción social, funcionando como un lenguaje que comunica los sentimientos de las personas al mundo que les rodea. Estas transmiten significados culturalmente acordados sobre qué gestos corresponden a qué sentimientos, facilitando la comprensión emocional entre individuos.

Las normas culturales, las expectativas sociales y las diferencias individuales pueden influir en cómo se perciben y comprenden estas señales emocionales. A pesar de su complejidad, las expresiones emocionales desempeñan un papel esencial en la comunicación social, permitiendo transmitir estados afectivos y establecer vínculos emocionales.

Hochschild reconoce una interacción compleja entre la experiencia emocional y la expresión emocional. En algunas situaciones, la expresión emocional puede moldear o influir en la experiencia emocional misma. Como ella describe, "A veces, fingir un estado emocional puede inducirnos a sentir esa misma emoción. Así, la expresión y la experiencia se retroalimentan mutuamente." (Hochschild, 2008, p.144)

El trabajo emocional, según Hochschild, es "el acto de intentar cambiar en grado profundo o superficial el grado o la calidad de una emoción o sentimiento." (Hochschild, 2008, p.144) Se refiere al esfuerzo consciente para regular nuestras emociones de acuerdo con las normas emocionales vigentes.

Este proceso puede implicar suprimir, intensificar o fingir emociones para cumplir con las expectativas sociales y laborales. Hochschild distingue dos estrategias principales de trabajo emocional: la actuación superficial, que implica fingir o simular emociones, y la actuación profunda, que implica un esfuerzo consciente por realmente sentir o no sentir ciertas emociones.

Otro aspecto interesante es la relación entre el trabajo emocional y las desigualdades de género. Hochschild observa que "las mujeres tradicionalmente han realizado más trabajo emocional que los hombres, tanto en el hogar como en

el lugar de trabajo.” (Hochschild, 2008, p. 57). Esto plantea interrogantes sobre cómo las expectativas sociales y culturales pueden cargar desproporcionadamente a las mujeres con demandas emocionales adicionales.

El trabajo emocional, concepto acuñado por Arlie Russell Hochschild, hace referencia a los esfuerzos individuales por gestionar las propias emociones de acuerdo a reglas y normas sociales sobre qué emociones son apropiadas expresar en cada situación. Sin embargo, autores como Rodríguez, Rodríguez y Gordon amplían esta mirada al señalar que el trabajo emocional no sólo persigue alinear las emociones con las normas vigentes, sino también abre la posibilidad de cuestionarlas y legitimar "emociones alternativas".

Esta perspectiva resalta que las emociones son fenómenos socioculturales inscritos en significados compartidos colectivamente. Por tanto, cuando las personas experimentan disonancias emocionales -discrepancias entre lo que sienten y lo que se considera aceptable según las normas-, no sólo pueden realizar trabajo emocional para ajustarse a ellas, sino también emprender un trabajo colectivo y político orientado a transformar dichas normas.

Este trabajo colectivo implica un ejercicio de resignificación donde se erijan nuevos sentidos y conceptualizaciones en torno a las emociones. Como plantea Gordon (1990), un elemento clave es el acuñamiento de términos que permitan nombrar y darle entidad lingüística a esas "nuevas emociones" que desafían los marcos normativos hegemónicos. Este proceso de nominación y reconceptualización compartida posibilita la gestación y legitimación sociocultural de emociones alternativas.

Esta mirada complejiza el carácter del trabajo emocional y lo enmarca como un proceso dinámico e indisolublemente individual y colectivo. Es un trabajo situado que ocurre en contextos socioculturales específicos, donde las personas no sólo gestionan sus emociones, sino que a través de interacciones negocian, construyen y reconstruyen los propios significados emocionales que operan como coordenadas para esa gestión.

En definitiva, el trabajo emocional es un fenómeno polifacético donde las emociones son a la vez causa y efecto, medio y fin. Son causa en el sentido de que pueden activar disonancias que llevan a iniciar ese trabajo. Pero también son el fin último de dicho trabajo, ya que lo que se busca es dar entidad, regular o transformar las propias emociones, todo ello inmerso en marcos normativos que son reproducidos, pero también resistidos y desafiados colectivamente en ese mismo proceso. El trabajo emocional aparece así como un lugar privilegiado donde se articulan los planos subjetivo y social en torno a las emociones.

Así pues, el trabajo emocional realizado por los estudiantes migrantes puede apuntar tanto a ajustarse a las normas sociales preexistentes en el nuevo entorno como a desafiarlas. Por ejemplo, pueden experimentar tensiones emocionales al enfrentar diferencias culturales o afrontar estereotipos relacionados con su origen o estatus migratorio. Al mismo tiempo, pueden surgir nuevas emociones y formas de relacionarse ligadas a modelos de convivencia más inclusivos y solidarios en su nuevo entorno. Indagar en las emociones que experimentan los estudiantes migrantes implica sumergirse en la complejidad de sus vivencias afectivas, las cuales se encuentran profundamente entretejidas con los múltiples agentes sociales, culturales e institucionales que conforman sus nuevas realidades.

Personalmente, el concepto de trabajo emocional de Hochschild puede ser una herramienta valiosa para comprender las experiencias emocionales de los estudiantes que migran a la Ciudad de México para continuar sus estudios en la UAM-X. Este proceso de migración puede ser complejo y desafiante, y requiere que los estudiantes realicen un trabajo emocional significativo para adaptarse a su nuevo entorno.

Además, su teoría nos invita a reflexionar sobre las posibles afecciones de un trabajo emocional excesivo caracterizado por una constante supresión o falsificación de las emociones genuinas de una persona para cumplir con las expectativas sociales y/o laborales. Esto puede conducir a una desconexión entre lo que uno siente internamente y lo que se expresa externamente, generando un desgaste emocional considerable.

2.3 Aportes del giro afectivo

El giro afectivo en las ciencias sociales y las humanidades ha representado un cambio paradigmático en la forma de entender y estudiar las emociones en la vida social. Este giro ha implicado un desplazamiento del énfasis en las emociones concebidas como estados psicológicos individuales, hacia una comprensión de los afectos como fuerzas relacionales, intensidades corpóreas y experiencias viscerales que trascienden lo meramente individual (Grossberg, 2018; Gregg y Seigworth, 2010). Esta perspectiva ha enriquecido significativamente nuestra comprensión de las emociones en contextos sociales complejos y ha impactado la investigación sociológica en América Latina en años recientes, como lo demuestra el libro "Las emociones en la vida social: miradas sociológicas" introducido por Marina Ariza (2020).

Los trabajos reseñados en la introducción de Ariza abordan temas actuales y acuciantes para las sociedades latinoamericanas como la violencia de género, la migración y los vínculos laborales atravesados por dinámicas afectivas, demostrando la fecundidad de esta perspectiva. En consonancia con los planteos del giro afectivo, estos estudios parten de que las emociones son relacionales y están incrustadas en estructuras sociales y contextos culturales específicos. Asimismo, buscan tender puentes con los aportes de pioneros de la disciplina como Émile Durkheim y Georg Simmel, quienes tempranamente reconocieron el componente emocional de los procesos sociales (Ariza, 2020).

En este apartado se pretende explorar en profundidad las implicaciones del giro afectivo para la investigación sociológica, con especial énfasis en los contextos latinoamericanos. Para ello, se revisarán los aportes de autores clave como Sara Ahmed, Deborah Gould y Randall Collins, entre otros, y se examinarán sus aplicaciones en campos específicos como la migración, la acción colectiva y la vida laboral. Esta perspectiva ampliada permite una comprensión más matizada de cómo las emociones operan en contextos sociales complejos, reconociendo su naturaleza relacional, política y performativa.

Sara Ahmed ha desarrollado una perspectiva influyente dentro del giro afectivo, concibiendo a las emociones no como propiedades individuales, sino como prácticas culturales que circulan entre cuerpos y colectividades, creando efectos y estableciendo fronteras entre un "nosotros" y un "ellos". En "The Cultural Politics of Emotion", Ahmed (2004) examina cómo las normas sociales y culturales influyen en la regulación emocional, mostrando cómo estas normas pueden ser utilizadas para controlar y marginar a ciertos grupos, incluidos los migrantes.

Para Ahmed (2015), las emociones son inherentemente políticas, pues median y configuran los vínculos entre sujetos y grupos sociales diversos. Las emociones encarnan luchas por definiciones, jerarquías y regulaciones de la vida colectiva. Ahmed enfatiza la naturaleza performativa de las emociones, es decir, su capacidad de "hacer cosas" y producir efectos concretos en el mundo social. Desde su mirada, las emociones no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen y mantienen activamente.

Un ejemplo ilustrativo de este enfoque es el análisis que Ahmed (2004) realiza sobre la política del odio en el discurso nacionalista. La autora argumenta que el odio no reside simplemente en los sujetos o en los objetos, sino que circula entre ellos, acumulándose a través del tiempo y pegándose a ciertos cuerpos más que a otros. El odio funciona para alinear a algunos sujetos con algunos otros y contra otros otros (Ahmed, 2004, p. 117). De este modo, el odio no solo expresa una emoción individual, sino que construye activamente las fronteras de la comunidad nacional, produciendo un "nosotros" en contraposición a un "ellos" amenazante.

Esta perspectiva permite comprender cómo las emociones operan en la construcción de identidades colectivas y en la reproducción de relaciones de poder y desigualdad. Como señala Ariza (2020), el trabajo de Ahmed es relevante para el análisis de fenómenos como la xenofobia y el racismo, que involucran fuertes componentes afectivos en la demarcación de jerarquías y exclusiones sociales.

El giro afectivo también ha influido en la forma en que se estudian las emociones en contextos de movilización social y política. Durante mucho tiempo, los

estudiosos de la protesta tendieron a enfatizar los aspectos racionales y estratégicos de la acción colectiva, dejando de lado su dimensión emocional. Sin embargo, como señala James Jasper (2012), actualmente se reconoce que "las emociones son una parte medular de la acción", y que la cabal comprensión de la acción colectiva requiere la inclusión de las emociones.

Deborah Gould (2009) ha realizado importantes contribuciones en este campo, analizando el rol de las emociones en el movimiento de lucha contra el SIDA en Estados Unidos. Gould argumenta que las emociones no son meramente reacciones individuales, sino que están estructuradas por factores sociales y culturales más amplios. Ella introduce el concepto de "trabajo emocional político" para referirse a las formas en que los activistas movilizan y transforman emociones como la ira, el miedo y la vergüenza en recursos para la acción colectiva.

Gould (2009) muestra cómo en el contexto de la crisis del SIDA en los años 80, la ira y la indignación de los activistas gay frente a la inacción gubernamental y el estigma social se canalizaron en formas innovadoras de protesta, como die-ins y otras tácticas de acción directa. Al mismo tiempo, estos activistas debieron lidiar con emociones como el miedo y la vergüenza asociados al estigma del SIDA, transformándolos en un sentido de orgullo y solidaridad que potenció la movilización. Este trabajo emocional fue clave para sostener la acción colectiva en el largo plazo y para generar cambios culturales más amplios.

Otro aporte relevante en este campo es el de Randall Collins (2001; 2008), quien ha desarrollado una teoría de la interacción ritual centrada en las emociones. Para Collins, los rituales de interacción, tanto formales como informales, son clave para generar y sostener la solidaridad social y la energía emocional individual. En el contexto de la acción colectiva, los rituales de protesta, como marchas y asambleas, generan una "efervescencia colectiva" que fortalece los vínculos entre los participantes y los dota de una energía emocional que los impulsa a seguir participando.

Collins (2008) también ha analizado el rol de las emociones en situaciones de violencia y conflicto, mostrando cómo la dinámica emocional de la confrontación puede llevar a una escalada o a una desescalada de la tensión. Su teoría de la "cadena de rituales de interacción" permite rastrear cómo las emociones se van transformando y acumulando a lo largo de una serie de encuentros, generando patrones de solidaridad o de antagonismo entre grupos.

Estos enfoques centrados en las emociones permiten comprender mejor las dinámicas afectivas que subyacen a la acción colectiva, desde la indignación moral que impulsa inicialmente a la protesta, hasta los vínculos de solidaridad y compromiso que sostienen la movilización en el tiempo. Como señala Ariza (2020), estas perspectivas han sido fructíferamente aplicadas al estudio de movimientos sociales en América Latina, como el movimiento feminista y los movimientos por la memoria y contra la impunidad.

El giro afectivo también ha impactado en el estudio de las emociones en el contexto de procesos migratorios y relaciones laborales. La migración implica una transición cultural profunda para los sujetos, que conlleva inevitablemente una dimensión emocional. Como señala Douglas Massey (1993), la migración puede entenderse como un sistema complejo de redes, lazos, flujos e intercambios que se extienden a través del espacio, involucrando tanto aspectos materiales como simbólicos y afectivos.

Estudios recientes han explorado las experiencias emocionales de los migrantes en distintas fases del proceso migratorio, desde la decisión de migrar hasta la inserción en la sociedad de destino (Ariza, 2020). Por ejemplo, se ha analizado cómo los migrantes lidian con emociones como la nostalgia, la culpa y la añoranza en relación con el lugar de origen y los vínculos familiares (Hirai, 2009). También se ha examinado cómo los migrantes navegan las fronteras culturales y afectivas en sus interacciones cotidianas, desarrollando estrategias para manejar la discriminación y el estigma (Anderson, 2012).

En el ámbito laboral, el giro afectivo ha llevado a prestar mayor atención a las dimensiones emocionales del trabajo, especialmente en ocupaciones que implican un manejo de las emociones como parte central de la actividad, como el trabajo de cuidado y el trabajo emocional en servicios (Hochschild, 1983). Estudios recientes han explorado cómo las normas emocionales y las desigualdades de género y clase moldean las experiencias laborales en estos campos (Ariza, 2020).

Por ejemplo, en su estudio sobre trabajadoras domésticas migrantes en España, Barañano y Marchetti (2016) analizan cómo estas mujeres deben realizar un trabajo emocional complejo, navegando las expectativas afectivas de sus empleadores mientras lidian con sus propias emociones de vulnerabilidad y desarraigo. Las autoras muestran cómo las trabajadoras desarrollan estrategias para manejar estas tensiones emocionales, como la creación de vínculos afectivos selectivos con ciertos miembros de la familia empleadora o el distanciamiento emocional como forma de protección.

Estos estudios ilustran cómo las emociones están profundamente imbricadas en las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan los procesos migratorios y las relaciones laborales. Al mismo tiempo, muestran cómo los sujetos despliegan una agencia emocional para navegar y resistir estas condiciones, creando espacios de solidaridad y apoyo mutuo.

El giro afectivo ha abierto nuevas perspectivas para comprender el papel de las emociones en la vida social, desafiando visiones reduccionistas que las confinaban al ámbito de lo individual y lo irracional. Al concebir las emociones como prácticas culturales y relacionales, este enfoque permite examinar cómo operan en la constitución de identidades colectivas, en la reproducción de desigualdades y en la contestación del poder.

Como se ha mostrado, estas perspectivas han sido fructíferamente aplicadas al estudio de fenómenos clave en el contexto latinoamericano, como la acción colectiva, la migración y las relaciones de trabajo. Estos estudios no solo han visibilizado las dimensiones afectivas de estos procesos, sino que han mostrado

cómo los sujetos movilizan activamente sus emociones para dar sentido y transformar sus condiciones de vida.

Al mismo tiempo, el giro afectivo plantea desafíos metodológicos importantes para la investigación social. Requiere desarrollar herramientas sensibles para captar la complejidad y la fluidez de los procesos emocionales, que van más allá de los enfoques centrados en el discurso y la representación. En este sentido, enfoques etnográficos y colaborativos que privilegian la experiencia vivida y corporeizada de los sujetos pueden ser especialmente productivos (Gould, 2009; Ariza, 2020).

Si bien el giro afectivo ha abierto nuevas y fructíferas vías de investigación en las ciencias sociales, también plantea importantes desafíos teóricos y metodológicos. Uno de los principales desafíos es cómo conceptualizar y estudiar empíricamente la relación entre emociones, cuerpos y discursos. Mientras que algunos enfoques tienden a privilegiar los aspectos discursivos y representacionales de las emociones, otros enfatizan su carácter corporal y no representacional (Lara & Enciso, 2013). Se requiere desarrollar marcos conceptuales y metodologías que permitan captar la complejidad de estas relaciones, sin caer en dualismos reduccionistas.

En conclusión, el giro afectivo ofrece una perspectiva innovadora y potente para repensar la teoría social y la investigación empírica. Lejos de ser un tema marginal, las emociones aparecen como un aspecto central de la vida colectiva, que permea las estructuras sociales, las prácticas culturales y las experiencias subjetivas. Al atender a esta dimensión, podemos desarrollar una comprensión más extensa y matizada de los procesos sociales contemporáneos, reconociendo el papel activo de los sujetos en la construcción y transformación del mundo social.

3. Marco Metodológico

3.1 La investigación cualitativa

La investigación cualitativa se refiere a cualquier tipo de estudio que genera descubrimientos que no se obtienen mediante métodos estadísticos u otros enfoques cuantitativos (Strauss y Corbin, 2002). Estas investigaciones pueden explorar aspectos diversos de la vida humana, como comportamientos, emociones, y relaciones, así como fenómenos más complejos como dinámicas organizacionales, movimientos sociales, y expresiones culturales. El análisis cualitativo conlleva la interpretación de datos sin procesar con el fin de desentrañar conceptos y relaciones, los cuales se organizan posteriormente en un esquema teórico explicativo. Estos datos pueden abarcar desde entrevistas y observaciones hasta documentos, películas o grabaciones de vídeo, e incluso datos cuantificados para un censo (Strauss y Corbin, 2002).

Adicionalmente, los métodos cualitativos pueden ser empleados para capturar detalles complejos como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, los cuales son difíciles de extraer o comprender mediante enfoques cuantitativos. En este sentido, la entrevista cualitativa emerge como una técnica invaluable para acceder a las vivencias subjetivas de los participantes y producir narrativas vastas en detalles experienciales (Spradley, 1979; Kvale, 1996). Como señala Vasilachis de Gialdino (2006), la entrevista en la investigación cualitativa se basa en la premisa de la igualdad esencial entre entrevistador y entrevistado, reconociendo al sujeto conocido como un genuino conocedor, como alguien que construye sentidos y significados sobre su experiencia.

En el núcleo de la investigación cualitativa encontramos dos pilares fundamentales. Por un lado, tenemos las fuentes de donde emanan los datos que nutren el estudio. Estos pueden ser variados, desde las palabras captadas en entrevistas hasta las conductas observadas en ambientes naturales, pasando por

la riqueza de documentos, registros y material auditivo. Se trata de insumos inestimables que brindan un acceso privilegiado a las experiencias, perspectivas y contextos de los participantes.

Pero los datos por sí solos no bastan. Es aquí donde entra en juego el segundo pilar: los procedimientos analíticos que permiten descifrar y organizar esa información aparentemente caótica. Se trata de un proceso riguroso donde los investigadores conceptualizan y reducen los datos a su esencia, construyendo categorías fundamentadas a través de oraciones proposicionales que capturan los significados subyacentes. Esta labor interpretativa, lejos de ser una mera descripción, implica desentrañar los hilos conductores que tejen la realidad estudiada.

En definitiva, la investigación cualitativa entrelaza magistralmente las fuentes de datos con los métodos analíticos, conformando un tejido sólido donde se entretajan los fenómenos humanos en toda su complejidad y riqueza. Es este diálogo constante entre los datos y los procedimientos interpretativos lo que permite arribar a comprensiones profundas y contextualmente situadas. Como plantea Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa supone un proceso interactivo donde sujeto cognoscente y sujeto conocido co-construyen cooperativamente una comprensión en profundidad de la realidad indagada.

Para esta investigación se eligieron los métodos cualitativos porque al elegir el tema de los estudiantes foráneos que migran para continuar sus estudios en la UAM-X, identifiqué la adaptación a un nuevo entorno y la gestión emocional como tópicos centrales de mi análisis. El propósito de producir una narrativa, con la colaboración de los participantes de esta muestra, que hablase de cómo era la experiencia de migrar y continuar los estudios en un contexto diferente, era un objetivo claro en mi investigación.

La elección de la entrevista individual en profundidad responde al interés por captar los significados, perspectivas y definiciones que cada sujeto atribuye a su experiencia como estudiante foráneo (Kvale, 1996). A través de reiterados encuentros cara a cara, se buscó propiciar una conversación íntima y flexible que permitiera a los entrevistados explayarse sobre sus vivencias, siguiendo su propio hilo narrativo. Como señala Vasilachis de Gialdino (2006), la entrevista en profundidad habilita una co-construcción de sentido, donde el sujeto conocido despliega un relato en sus propios términos y desde sus propios referentes significativos.

Por su parte, la elección del grupo de discusión como técnica complementaria obedece al interés por captar la dimensión colectiva de esta experiencia, los sentidos compartidos que emergen de la interacción grupal (Morgan, 1997). El grupo actúa aquí como una suerte de caja de resonancia que amplifica y complejiza las significaciones individuales. Al escuchar las vivencias de sus pares, los participantes re-elaboran sus propios relatos, encontrando puntos de contacto y divergencia. Se produce así una construcción colectiva del fenómeno, una polifonía de voces que enriquece la comprensión de esta experiencia intersubjetiva (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La combinación de entrevistas individuales y grupales en este estudio me permitió abordar el fenómeno desde una doble hermenéutica: acceder tanto a los significados singulares como a las representaciones sociales sobre la vivencia de ser un estudiante foráneo. Mientras que la entrevista en profundidad habilitó una exploración detenida de cada narrativa biográfica, el grupo iluminó los consensos y disensos que recorren estas experiencias. Ambas técnicas, desde su especificidad, convergieron en el propósito de recuperar la voz de los protagonistas, reconociendo su capacidad reflexiva y su agencia en la construcción de sentidos sobre su propia realidad.

En este marco, la entrevista cualitativa emerge como la técnica idónea para capturar los matices emocionales de estas experiencias. Como señalan Spradley (1979) y Kvale (1996), la entrevista permite acceder al universo interno de los sujetos, a sus significados, perspectivas y definiciones, al modo en que experimentan y califican su propio mundo. A través de un intercambio dialógico flexible y abierto, el entrevistador estimula al participante a expresar con sus propias palabras sus vivencias, recuerdos y reflexiones sobre el fenómeno estudiado. Se trata de un encuentro intersubjetivo donde el entrevistado no es un mero "informante" sino un sujeto reflexivo capaz de dar cuenta de su experiencia (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La situación de ser un estudiante foráneo resulta algo desafiante, lleno de cambios y ajustes, al grado de tener una influencia significativa en la vida de quienes lo viven, y con esta premisa, se motivó la posibilidad de escuchar las experiencias propias de un grupo de estudiantes migrantes. Las entrevistas cualitativas permitieron capturar la riqueza y complejidad emocional de este proceso, dando voz a los protagonistas para narrar en primera persona cómo vivenciaron la adaptación a un nuevo contexto educativo y sociocultural. Al reconocer la capacidad de los entrevistados de reflexionar sobre su propia experiencia, se buscó rescatar el sentido que ellos mismos atribuyen a esta transición vital (Vasilachis de Gialdino, 2006)

En síntesis, la elección de un enfoque cualitativo y específicamente de la entrevista como técnica principal obedece a la naturaleza del fenómeno estudiado y al interés por reconstruir las experiencias subjetivas de los estudiantes foráneos en toda su densidad emocional y vivencial. Sólo a través del encuentro dialógico y la co-construcción de narrativas es posible captar los sentidos profundos que los actores atribuyen a esta transición vital.

Como plantea Vasilachis de Gialdino (2006), la entrevista en profundidad permite acceder a esa dimensión simbólica y emocional desde la perspectiva del sujeto conocido, respetando su capacidad reflexiva y su voz propia. De este modo, la

investigación cualitativa se convierte en un proceso de construcción cooperativa de conocimiento, donde los participantes son genuinos co-investigadores de su propia realidad.

Las experiencias y las emociones que las acompañan son inseparables de la subjetividad de cada individuo. Según Pando, Manuel y Martha Villaseñor (1999), la subjetividad está íntimamente relacionada con los procesos de significación y el contexto socio histórico de cada persona. Para visualizar esta subjetividad, es necesario acercarse lo más posible a las experiencias de los participantes a través de sus narraciones durante la investigación de campo.

3.2 Descripción del trabajo de campo

Para el desarrollo de esta investigación, el abordaje a los estudiantes que representan el campo de la investigación, fue a partir de una entrevista semiestructurada. Se optó por esta herramienta ya que permite capturar las experiencias de los participantes con mayor precisión al seguir una consigna y así mismo, explorar a detalle sus experiencias emocionales. Como menciona Rosana Guber (2013), la entrevista es un medio para alcanzar referencias a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros que no hayan sido atestiguados por el investigador. Existen muchas variantes con sus respectivos marcos y modalidades. Uno de ellos es la entrevista semiestructurada.

Los relatos de vida fueron la segunda herramienta a usar, estos son definidos por Camas Baena, V. (2014) como una metodología de investigación cualitativa que se basa en la reconstrucción narrativa de la experiencia individual de un sujeto. Esta reconstrucción se realiza a través de la entrevista biográfica, en la que el investigador y el participante dialogan sobre la vida del segundo, lo que posibilita un acceso y comprensión más profunda.

Así mismo, Camas Baena, V., (2014) establece que en los relatos de vida, la dinámica queda determinada por la breve duración de las entrevistas y la escasez en la cantidad de encuentros. Los relatos de vida tienen como objetivo comprender la perspectiva del sujeto sobre su propia vida, sus experiencias, sus

emociones y sus significados. Se trata de una metodología interpretativa que busca desentrañar la subjetividad del individuo y comprender cómo esta se ha ido construyendo a lo largo de su historia personal.

Asimismo el contacto primordial que se utilizó para conseguir estudiantes foráneos dentro de la UAM- Xochimilco fué a través de una publicación grupos de comunidad estudiantil en Facebook, en el cual se compartió un boletín en el cuál se solicitaba la colaboración de estudiantes foráneos para la realización de entrevistas semiestructuradas con el fin de conocer sus experiencias emocionales y en su proceso de migración, se estableció contacto con cinco estudiantes de la UAM-X para la realización de dichas entrevistas, dicho boletín cumplía con requisitos como colores llamativos, ilustraciones, textos breves y concretos y medio de contacto.

Se llevaron a cabo las primeras cinco entrevistas en las instalaciones de la UAM-X durante el mes de diciembre del 2023. Los participantes fueron cuatro hombres y una mujer, que se encontraban en su mayoría en el último año de licenciatura en diferentes áreas como CSH y CBS. Los participantes provenían de diversos estados de la República, como Tlaxcala, Guerrero, Morelos y Estado de México. La duración promedio de las entrevistas fueron de treinta minutos a una hora.

Los datos aportados por los estudiantes a través de las entrevistas permitieron una comprensión profunda de sus experiencias emocionales desde su propia perspectiva. Estos datos detallados y ricos van más allá de lo que se podría obtener con métodos cuantitativos, ya que estos son útiles para obtener información general de un tema, pero no permiten comprender a profundidad las experiencias individuales.

Asimismo, permitieron explorar las complejidades de las emociones y las experiencias subjetivas de los estudiantes. Se logró un mejor entendimiento de cómo perciben, experimentan y gestionan sus emociones en la vida diaria.

En enero de 2024 se realizó la primera entrevista grupal con tres estudiantes foráneos los cuales eran dos hombres y una mujer, provenientes de Veracruz y de Guerrero y en febrero de 2024, se realizó la segunda entrevista grupal con dos estudiantes foráneos, una mujer y un hombre, provenientes del estado de Morelos y Querétaro que radican actualmente en la Ciudad de México para la continuación de sus estudios en la UAM-X.

Estos acercamientos fueron aún más agradables y enriquecedores porque se notó la comunicación entre pares y visibilizar los problemas en común. En general, todas las entrevistas realizadas fueron una experiencia de gran provecho para mí, ya que mi visión se amplió al escuchar a los estudiantes, pues la perspectiva que tenía era que el ser estudiante foráneo implicaba sufrir o tener solo emociones negativas. Por lo cual se descartó esta visión del campo de estudio, y se pudo comprender que es un proceso que da pauta a la empatía hacia los estudiantes foráneos sobre las experiencias y emociones vividas y relatadas.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas individuales y grupales en este estudio sobre estudiantes foráneos reflejan las potencialidades y limitaciones de cada técnica, así como los desafíos que conlleva su aplicación en el marco de una investigación cualitativa.

Las entrevistas individuales permitieron acceder a relatos íntimos y detallados sobre la experiencia de migrar y adaptarse a un nuevo contexto educativo y sociocultural. A través de sucesivos encuentros, se logró construir un vínculo de confianza con cada entrevistado, propiciando un clima de apertura y reflexividad. Esto permitió captar los matices subjetivos de cada vivencia, las emociones, los recuerdos y las significaciones que cada sujeto atribuye a su trayectoria como estudiante foráneo. Se pudo así reconstruir el proceso migratorio en todas sus facetas, desde la decisión de partir hasta las estrategias de adaptación en el nuevo entorno, pasando por los desafíos académicos, sociales y personales enfrentados.

Sin embargo, esta técnica también presentó algunas facilidades. Por un lado, la profundidad alcanzada en cada caso individual facilitó la comparación entre relatos y la identificación de patrones comunes. Cada narrativa arrojó datos similares entre sí. Por otro lado, la situación de entrevista, al estar centrada en un solo sujeto, no permitió captar la dimensión colectiva de esta experiencia, los sentidos compartidos que circulan entre los estudiantes foráneos como grupo social.

Estos aspectos fueron mejor abordados a través de las entrevistas grupales. Al reunir a varios estudiantes foráneos en un mismo espacio, se generó una dinámica interactiva que permitió identificar representaciones sociales, consensos y disensos en torno a esta vivencia. Los participantes pusieron en diálogo sus propias experiencias, encontrando resonancias y contrastes. Emergieron así significados transversales, que trascienden las particularidades de cada caso y remiten a una experiencia común. Al mismo tiempo, el encuadre grupal favoreció la expresión de vivencias difíciles de verbalizar en una entrevista individual, gracias al efecto de resonancia y al sentimiento de pertenencia generado.

No obstante, los grupos también presentaron desafíos. La presencia de otros pares pudo generar en ocasiones un efecto de aprobación social, llevando a algunos participantes a matizar sus relatos para ajustarse a lo considerado aceptable por el grupo. Asimismo, las diferencias de personalidad y liderazgo entre los miembros pudo generar una participación desigual, con algunas voces más protagónicas que otras. Esto exigió una mayor labor de moderación por mi parte para garantizar que todas las perspectivas pudieran expresarse.

En síntesis, la complementación de entrevistas individuales y grupales resultó una estrategia fructífera para abordar un fenómeno complejo como la experiencia de los estudiantes foráneos. Mientras las primeras permitieron ahondar en los significados singulares, las segundas aportaron una comprensión de los sentidos colectivos. No obstante, cada técnica presentó sus propios desafíos.

Cabe destacar que ambas técnicas exigen una sólida formación del investigador tanto en aspectos teóricos como prácticos. La entrevista en profundidad requiere

habilidades de escucha activa, de manejo de los silencios y de improvisación ante respuestas inesperadas (Kvale, 1996). El grupo de discusión, por su parte, demanda capacidades de moderación, de manejo de dinámicas grupales y de análisis en tiempo real (Callejo, 2001). En ambos casos, es fundamental tener presente la dimensión ética, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto hacia los sujetos que nos abren su experiencia.

Es así como a partir de las narrativas de su experiencia emocional en su proceso migratorio, se obtuvieron datos sobre la manera en que los estudiantes foráneos sobrellevan este proceso migratorio, y los principales motivos por los cuales decidieron estudiar en la CDMX, particularmente en la UAM-X, así como el manejo de sus emociones y los desafíos y/o cambios que han llegado a presentarse en su vida diaria.

4. Líneas de análisis y principales hallazgos

Este apartado tiene como objetivo presentar las narrativas de los diez estudiantes que colaboraron en el marco de esta investigación. Entre estos, se encuentran siete hombres y tres mujeres, los cuales migraron a la Ciudad de México (CDMX) con la finalidad de proseguir con sus estudios en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM Xochimilco). Posteriormente, se procederá a la descripción y señalamiento de las particularidades inherentes a cada caso estudiado, basadas en los relatos de vida proporcionados por los participantes.

4.1 Diez sobrevivientes a la migración estudiantil de la UAM-Xochimilco

Comenzando con David, quien es estudiante de Psicología de 22 años, él se mudó del estado de Tlaxcala a la CDMX en octubre de 2022, específicamente el 17 del mismo mes, para cursar la licenciatura de Psicología en la UAM X. Hoy en día comparte un departamento con dos compañeros cerca de la UAM, luego de haber tenido una mala experiencia viviendo con un compañero violento y manipulador.

David relata que inicialmente ingresó a estudiar Psicología en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), pero después de un semestre decidió cambiarse a la UAM-X por la atracción del plan de estudios y del sistema modular. Sin embargo, durante los trimestres quinto y sexto comenzó a desilusionarse de la carrera en la UAM por la modalidad en línea de sus clases.

Para el séptimo trimestre, David tuvo que mudarse a la CDMX pero le costó mucho encontrar vivienda al no tener familia en la ciudad. Casi deserta ese trimestre por no hallar dónde vivir y porque la carrera ya no le gustaba. Finalmente consiguió un cuarto pequeño compartiendo departamento. Fue en ese lugar donde vivió la difícil situación con su compañero violento.

A pesar de los problemas, David continuó sus estudios y actualmente cursa el duodécimo y último trimestre de la licenciatura. Aunque la Psicología “UAMera” no

terminó siendo su vocación, valora mucho las habilidades de investigación que adquirió y se siente satisfecho con su experiencia universitaria en general.

Siguiendo con Luis Ángel, quien es estudiante de Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) de 21 años, él se mudó del Estado de México a la Ciudad de México en enero de 2022 para cursar el tercer año de su carrera en la UAM-Xochimilco. Actualmente vive con una tía cerca de la universidad, donde le brindan hospedaje y alimentos de forma gratuita.

Luis Ángel decidió estudiar en la UAM atraído por el modelo educativo modular y la posibilidad de hacer investigación desde la licenciatura, algo que no ofrecen otras universidades según comenta. Aunque inicialmente consideró la Universidad de Chapingo, terminó por preferir a Xochimilco.

El proceso de mudarse fue muy difícil emocionalmente para Luis Ángel, principalmente por tener que separarse de sus mascotas, especialmente su gato al que está muy apegado. Tuvo que buscar la forma de organizarse para que su familia cuidara de ellas en su ausencia.

En la Ciudad de México, Luis Ángel ha tenido que adaptarse a conocer nuevas zonas, rutas de transporte y costumbres distintas. Además, ha experimentado ciertos choques culturales con sus amigos capitalinos en planes y expectativas.

A pesar de las dificultades, actualmente se siente más motivado que nunca por su carrera, después de una pequeña desmotivación durante la pandemia por la falta de prácticas presenciales. Ahora que está por egresar, valora más los conocimientos y experiencia que ha adquirido.

Rubén es un joven de 20 años proveniente del pequeño pueblo de Ometepec en Guerrero. Acostumbrado a la tranquilidad de su localidad, se ha visto inmerso en la Ciudad de México para estudiar. Una de sus mayores dificultades ha sido enfermarse sin tener a su madre cerca para cuidarlo y decirle qué hacer. También extraña profundamente los sabores intensos y picantes de la comida de su región, encontrando que los platillos ciudadanos son insípidos. Además, se ha visto obligado a ser más organizado con su tiempo para atender las tareas domésticas que antes

no realizaba. La inseguridad también lo atormenta, pues ya ha sido asaltado en dos ocasiones, algo que nunca le había pasado en su pueblo. A pesar de todo, ha encontrado cierto apoyo en Cuauhtémoc, otro joven foráneo con quien comparte vivencias.

Originario de Altotonga, Veracruz, Cuauhtémoc de 20 años vive con su hermano en la capital. Al igual que Rubén, anhela los cuidados familiares cuando se enferma y extraña el auténtico "sazón casero" de la comida de su tierra, en contraste con el "sabor de empresa" de las cadenas capitalinas. Antes de radicar en la Ciudad de México, Cuauhtémoc experimentó inseguridad viviendo lejos de casa en Xalapa. Además de Rubén, ha encontrado redes de apoyo en algunos amigos locales que lo contienen cuando siente soledad.

A sus 20 años, Paula dejó Chilpancingo, Guerrero para venir a estudiar a la UAM-X. Acostumbrada al calor familiar, se siente profundamente sola cuando se enferma sin sus seres queridos cerca para atenderla y animarla. Las tareas domésticas que antes no realizaba también la abruman. Paula ha sufrido acoso en el transporte público de la ciudad y la ha impactado la indiferencia y frialdad de los capitalinos ante situaciones así. Al igual que Rubén y Cuauhtémoc, añora los auténticos sabores de su tierra que no encuentra en la comida citadina.

Estos tres jóvenes -Rubén, Cuauhtémoc y Paula- provienen de distintos lugares de la república, pero se han visto unidos por vivencias similares en su transición como foráneos a la gran Ciudad de México. A pesar de los enormes contrastes con sus lugares de origen y de sentir la soledad profunda al enfermarse sin sus familias, han logrado entretejerse pequeñas redes de apoyo que les permiten sobrellevar esta nueva etapa lejos de sus raíces. Aunque extrañan los sabores, costumbres y calor familiar de su lugar de origen, estos jóvenes se abren camino con perseverancia en el núcleo urbano más grande del país.

Luis, un joven de 20 años originario de Acapulco, Guerrero, siempre tuvo contemplada la idea de abandonar su ciudad natal, envuelta en problemas de

violencia, inseguridad y un nivel educativo deficiente, para cursar una carrera universitaria en la Ciudad de México. Actualmente es estudiante de la licenciatura en Psicología cursando su octavo trimestre, aunque la UNAM era su primera opción, la UAM Xochimilco captó su atención por su ambiente tranquilo y enfoque en el psicoanálisis.

El traslado fue un proceso duro emocionalmente. Pasar de la compañía constante de su familia a la soledad fue un golpe fuerte. Los primeros meses se vio abrumado por las tareas domésticas que antes no realizaba y por la dificultad de hacer nuevas amistades. Momentos como enfermarse sin su familia cerca lo hacían sentir una profunda soledad.

A pesar de hacer amigas y amigos con el tiempo, Luis aún batalla con esta soledad en ocasiones. Prefiere estar en la UAM que encerrado en su departamento, donde suele sobrepensar situaciones y sentirse agobiado. Caminar por la universidad escuchando música le ayuda a disfrutar de una "soledad positiva".

La transición de un pueblo pequeño a la inmensa Ciudad de México lo hizo sentirse perdido al principio, pero poco a poco fue dominando el transporte público. Las diferencias culturales como la frialdad de la gente local también lo impactaron.

A pesar de los retos, Luis prefiere permanecer en la capital al terminar su carrera. No desea regresar a Acapulco debido a la violencia, inseguridad y por aspectos personales y familiares. Anhela poder traer consigo a su madre y hermanos menores en un futuro.

Juan Pablo es un joven de 20 años, originario de Morelos, que cursa el sexto trimestre de la licenciatura en Agronomía en la UAM Xochimilco en la Ciudad de México. Él decidió estudiar en la UAM principalmente porque su hermano mayor ya estudiaba ahí y le había contado sobre las buenas instalaciones y el ambiente agradable de la universidad.

Aunque al principio sintió incertidumbre por dejar su hogar y mudarse a la gran ciudad, Juan Pablo se sintió apoyado por tener a su hermano y a sus abuelos

viviendo en la CDMX. Sin embargo, el proceso de adaptación no fue fácil. Tuvo que aprender a organizar sus tiempos, conocer las instalaciones de la universidad y ajustarse al sistema modular de enseñanza, muy diferente al tradicional que conocía.

Una de las principales dificultades que enfrentó fue establecer nuevas relaciones sociales, pues la pandemia había dificultado el proceso. No obstante, Juan Pablo logró superar esta barrera gracias a su iniciativa para acercarse a sus compañeros de clase y proponer actividades para conocerse mejor. Así, formó un grupo de amigas con las que desarrolló fuertes lazos de apoyo emocional y compañerismo. A pesar de los retos económicos que ha enfrentado, Juan Pablo se siente muy cómodo y satisfecho con su experiencia en la UAM. Valora el conocimiento adquirido, el apoyo de sus profesores y compañeros, y las oportunidades de crecimiento personal que ha tenido.

Ricardo es un joven de 23 años, originario de Tequisquiapan, Querétaro que cursa el doceavo trimestre de la carrera de Medicina Veterinaria Zootecnista (MVZ) en la UAM. Él decidió estudiar en esta universidad debido al alto nivel académico que ofrece, ya que en su lugar de origen no hay opciones con esta condición.

Al llegar a la CDMX como estudiante foráneo, Ricardo enfrentó retos como encontrar una vivienda adecuada con todos los servicios a un precio accesible, iniciar una vida independiente lejos del apoyo familiar y sobrellevar la soledad. Sin embargo, contó con el apoyo de sus compañeros y sus padres a la distancia.

A pesar de las dificultades iniciales, Ricardo siente que su experiencia en la UAM ha cumplido sus expectativas al brindarle una educación de calidad, conocimientos prácticos y teóricos, y una red de contactos valiosos entre sus compañeros. Aunque extraña la comida casera y la compañía de su familia, regresa a Querétaro una vez al mes para visitarlos.

En términos emocionales, Ricardo experimentó una "lluvia de emociones" al principio, desde felicidad por su independencia hasta soledad y la necesidad de desahogarse con alguien en los momentos de mayor estrés académico. Para

manejar estas emociones, se apoya en actividades recreativas con amigos, el ejercicio físico y mantenerse ocupado con sus estudios.

Una de las mayores dificultades que enfrenta es trabajar en equipo, ya que no todos los compañeros muestran el mismo compromiso.

La penúltima estudiante es Berenice, una joven de 23 años, originaria de Cuernavaca, Morelos, que cursa el décimo trimestre de la licenciatura en Psicología en la UAM. Al mudarse a la Ciudad de México, uno de sus mayores retos fue encontrar una vivienda accesible que incluyera los servicios básicos, pues sus padres, aunque la apoyan económicamente, no podían costear una renta muy elevada.

Berenice comparte departamento con tres *roomies* mujeres, con quienes ha logrado establecer una buena convivencia al delimitar los espacios y responsabilidades de cada una. Aunque extraña el calor del hogar de su familia, valora la libertad e independencia que ha ganado al vivir sola.

La transición a la vida universitaria foránea no fue sencilla para Berenice, quien sintió mucha soledad al dejar atrás a sus amistades y su ritmo de vida anterior. Inicialmente vivió un "pico de euforia" por las nuevas experiencias, pero pronto se enfrentó a retos económicos y académicos. En este último aspecto, su mayor frustración han sido los trabajos en equipo, pues percibe falta de responsabilidad y respeto en algunos compañeros.

A pesar de los obstáculos, Berenice se siente muy cómoda en la UAM y valora el enfoque participativo de las clases. Sus principales redes de apoyo son su familia, a quienes visita cuando puede; sus amigas, con quienes mantiene comunicación constante; y sus profesores, quienes la han orientado en situaciones estresantes.

Finalmente, Lucy, es una estudiante de 19 años originaria de Acapulco, Guerrero, cursando la licenciatura en Estomatología en la UAM Xochimilco. Se mudó a la Ciudad de México hace 6 meses y renta un departamento con 4 compañeros de cuarto que estudian en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su

traslado a la UAM-X le toma alrededor de 60 minutos y gasta \$30 pesos diarios en transporte.

Lucy comparte su historia de cómo la UAM-X no era su primera opción, sino su última alternativa después de desertar de la Heroica Escuela Naval por cuestiones emocionales y familiares. Cuando pensó en mudarse, experimentó emociones encontradas de emoción por iniciar una nueva carrera, pero también miedo por desconocer la ciudad.

Una de las principales dificultades que ha enfrentado es adaptarse a la lejanía de su familia y al contexto de la gran ciudad, incluyendo incidentes de inseguridad como un asalto durante su primer mes en la CDMX. También ha tenido que volverse independiente y responsable de tareas domésticas.

En el ámbito académico, Lucy ha tenido que adaptarse al sistema modular de la UAM-X y a profesores exigentes. Además, tuvo problemas con un equipo de trabajo donde sus compañeros, que cursaban una segunda carrera, se mostraron poco colaborativos y amenazaron con expulsarla del equipo.

Lucy menciona que su rutina ha cambiado drásticamente, durmiendo menos y teniendo que organizar tareas domésticas además de sus estudios. Sin embargo, trata de mantener el ejercicio como una forma de desestres. En cuanto a las relaciones interpersonales, no ha formado amistades cercanas en la UAM-X por desconfianza, aunque mantiene contacto con algunas amistades de Guerrero. Suele visitar a su familia durante períodos vacacionales largos.

A partir del análisis de los relatos de los estudiantes, obtuve una visión detallada de las experiencias individuales de cada uno de ellos, las cuales me permitieron comprender las complejidades del proceso de adaptación de los estudiantes foráneos a la vida en la Ciudad de México y a su experiencia universitaria en la UAM-X.

A continuación, describiré cada una de las líneas enfatizando y articulando las narrativas de los entrevistados, sus similitudes y contrastes, tratando de analizar estas experiencias emocionales con apoyo de la teoría.

4.2 Expectativas de fantasía vs la dura realidad social y profesional

En esta primera línea de análisis, exploré las expectativas que los estudiantes tenían sobre su vida social y profesional al mudarse a la Ciudad de México para estudiar en la UAM Xochimilco. Esto hizo emerger diversas emociones en las narrativas de los estudiantes participantes. Por un lado, expresaron emociones como la ilusión, el entusiasmo y el optimismo ante la emocionante perspectiva de iniciar una nueva etapa académica y personal en la Ciudad de México. Sus metas, aspiraciones profesionales y académicas parecían impulsadas por una profunda determinación, motivación y deseo de superación.

Sin embargo, estas emociones se entrelazan con sentimientos de ansiedad, nerviosismo y temores ante lo desconocido y los desafíos que implicaría el drástico cambio de entorno.

Sus expectativas sociales y profesionales estaban cargadas de esperanzas y sueños sobre cómo sería su vida futura una vez alcanzaran sus metas, pero también de interrogantes e incertidumbres. Se vislumbraban ciertas normas emocionales, como la importancia de mostrarse emocionalmente fuertes, optimistas y resilientes frente a los retos que se avecinaban. La expresión de estas emociones se manifestaba de diversas formas en sus relatos, ya fuera verbal, corporal o a través de otros canales como actividades que elegían realizar en sus tiempos libres o la manera en que se relacionaban con sus compañeros.

4.2.1 ¿Fiestas?, ¿socializar? Esto no es como en las películas

Comenzando por el relato de David de 22 años y originario de Tlaxcala que migró a la Ciudad de México desde octubre del 2022 para estudiar la licenciatura de Psicología en la UAM-X cursando el 11° trimestre quien comparte su desilusión al enfrentar la brecha entre sus expectativas de una vida socialmente activa y la realidad de sus responsabilidades diarias. Esta gestión emocional implica el esfuerzo realizado para regular las emociones con el fin de cumplir con las expectativas sociales (Hochschild, 2008). En su caso, David se enfrenta a la tarea

de ajustar sus emociones y expectativas a las demandas y limitaciones de su rutina diaria, lo que puede generar frustración y desilusión.

“Allá en Tlaxcala a las 8 de la noche ya todos a dormir la neta, entonces yo precisamente pensaba en querer vivir estas expectativas de lo que significa la universidad bla bla bla. Yo decía, “no pues me lo voy a pasar super bombísima, voy a vivir solo” y nada que ver, estoy de la escuela al servicio, del servicio a mi casa, entonces es cómo “¿a qué hora son esas fiestas? y luego o sea en el fin de semana pasado estaba reflexionando y dije “¿qué hago voluntariamente leyendo textos de análisis institucional un sábado en la noche?”, o sea, entonces todas esas expectativas pues valieron queso.
-David, 22 años

Al mismo tiempo, David reflexiona sobre las expectativas que él y muchos estudiantes tienen sobre la vida universitaria, especialmente en términos de actividades sociales. Reconoce que, si bien es común tener estas expectativas al ingresar a la universidad, él mismo se identifica como alguien que prioriza el aspecto académico sobre las experiencias extracurriculares. David admite que, a pesar de haber llegado a la UAM Xochimilco con ciertas expectativas de vida social, su enfoque principal sigue siendo su desempeño académico.

“Creo que de repente como que muchos le damos como que una expectativa muy alta como esas experiencias fuera de la universidad, de que que si las fiestas, bla bla bla y no digo que esté mal o sea yo claramente viene estudiar a la UAM Xochimilco con esas expectativas, pero una vez como que como hiciste uno que es ñoño es como yo como que le doy mucho peso como a la escuela, a la escuela, a la escuela a la escuela, entonces mmm, para mí eso es lo más importante”- David, 22 años.

David reconoce la expectativa social de priorizar la vida social universitaria, pero decidió centrarse en lo académico. Aquí podemos ver el concepto de "trabajo emocional" de Hochschild (2008), quien define este esfuerzo como "el acto de intentar cambiar un grado u otra expresión emocional". David realiza un trabajo emocional al ajustar sus emociones y expectativas a las demandas académicas, en lugar de seguir las normas sociales sobre la vida social.

Por otro lado, Juan Pablo, estudiante de 20 años, de la licenciatura de Agronomía cursando su sexto trimestre, relata su experiencia de adaptación en la universidad. Expresa que le costó mucho comenzar de nuevo, ya que ha experimentado cambios de escuela constantes desde la primaria. Sin embargo, señala que con el tiempo le resultó más fácil relacionarse con sus compañeros. Destaca que al principio le costaba hablar y sacar temas de conversación, especialmente con los miembros de su grupo. Sin embargo, ahora encuentra más sencillo relacionarse con ellos, participar en reuniones diarias, incluso hasta establecer amistades más sólidas.

“Sí me costó realmente, era como de pues empezar desde cero, es este... volver a empezar de cero, la verdad a mí me costó, he tenido experiencias desde la primaria de que me cambiaban constantemente de primaria, entonces, pues sí, sí me costó, pero fíjate que de... un de un punto a acá pues se me ha sido un poquito más fácil, fíjate, si hasta ahorita que me he dado cuenta digo “pues bueno, al principio sí me costaba este relacionarme ¿no?”, incluso hablar o no sé, preguntar o sacar incluso temas ¿no?, como para relacionar, porque realmente pues para empezar pues relacionarme con los de mi grupo ¿no? y hasta eso pues nada más eh... pues porque nos reuníamos casi del diario y pues hay que relacionarse ¿no?, porque somos un grupo, pero viene otra parte que es la amistad ¿sabes?, con alguien con quien más este... frecuentar o del diario incluso, ir a comer o ¿por qué no? salir ¿no?, tal vez al cine o así” - Juan Pablo, 20 años.

Berenice, de 23 años, estudiante de Psicología, comparte sus emociones y expectativas antes de ingresar a la UAM. Ella describe sentirse emocionada y anticipando la experiencia de ser parte de la vida universitaria, influenciada en parte por lo que había visto en películas. Sin embargo, una vez que comienza la universidad, se da cuenta de que la realidad es muy diferente a lo que había imaginado a partir de esas representaciones cinematográficas idealizadas.

Destaca que la transición a la vida universitaria también implica hacerse responsable de uno mismo, lo que significa enfrentar desafíos y responsabilidades que no había anticipado. Además, como estudiante foránea, experimenta sentimientos de soledad al estar lejos de su familia y su hogar.

“También me sentía un poco emocionada por esta parte de entrar a la UAM y sentirme parte de la universidad y así, a lo mejor también influye mucho el haber visto películas y ver cómo ese proceso de universitarios, vida universitaria y así yo estaba muy ilusionada por esa etapa, obviamente cuando entro a la universidad pues me doy cuenta que no todo era como Zoey 101, ya eran como cosas muy distintas, eh... era pues sí o sea tener que hacerme responsable de mí y justo esta parte también o sea no solamente fue el enfrentar la etapa de la universidad, sino también fue el enfrentar la etapa de la universidad y ser foránea porque el no estar cerca de mi familia, el sentirme sola, principalmente es uno de los sentimientos que yo pude percibir, el sentirme sola...”- Berenice, 23 años.

Moscovici (1961) explica que las representaciones sociales son "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos". Actúan como un "corpus organizado de conocimientos" que permiten a las personas ubicarse e interpretar su realidad. Sin embargo, estas representaciones son dinámicas y pueden transformarse al confrontarse con nuevas experiencias, como le ocurrió a Berenice:

"Obviamente cuando entro a la universidad pues me doy cuenta que no todo era como Zoey 101, ya eran como cosas muy distintas".

Además, Berenice experimentó soledad al separarse de su familia, lo que se relaciona con la teoría de sobre el apoyo social. Ellos sugieren que la soledad es "la experiencia desagradable que ocurre cuando la red de relaciones sociales de una persona es deficiente en algún aspecto importante". La ausencia de sus vínculos cercanos generó una discrepancia con sus necesidades de apoyo social.

Mientras que Luis de 20 años, estudiante de Psicología, originario de Guerrero que migró a la Ciudad de México hace dos años, comparte sus sentimientos

encontrados sobre su experiencia universitaria. Describe su relación con la universidad como un "proceso de amor y odio". Explica que su primera experiencia como estudiante de la UAM fue en línea, durante dos trimestres, lo que encontró aburrido y alejado de lo que esperaba de la vida universitaria. Sin embargo, su perspectiva cambió cuando tuvo su primera clase presencial en la UAM. Describe cómo experimentó la típica confusión de buscar el salón de clases y sentirse perdido al principio. A pesar del miedo inicial, reconoce que hablar con los demás era algo que tenía que enfrentar y superar como parte de su experiencia universitaria.

“Sí en la UAM, ha sido un proceso como de amor y odio, porque la primera clase que tuve como tal como estudiante de la UAM, pues fue en línea, esos dos trimestres en línea fueron aburridísimos, fue como esa mala... no mala impresión pero fue como de, no siento que esto es una vida universitaria, pero ya la primer clase que fue aquí en en la UAM, fue de “oh”, o sea ya la la típica confusión así que ves un meme de que estás buscando el salón y no encuentras y fue de, “no sí soy” porque si fue de no encuentro el salón, o sea no ubico a nadie, era de llegar y pues tienes que hablar sí o sí, que es como la parte de que sí te da miedo pero es un miedo de ah bueno es algo que tengo que superar.”- Luis, 20 años.

En el caso de Luis, su experiencia inicial en línea no coincidió con sus representaciones de la vida universitaria: "fue como esa mala... no mala impresión pero fue como de, no siento que esto es una vida universitaria". Sin embargo, cuando tuvo su primera clase presencial, enfrentó situaciones más acordes a sus expectativas, como la "típica confusión" de buscar el salón y la necesidad de interactuar con otros estudiantes.

Aquí se observa de nuevo el concepto de Hochschild (2008). Luis reconoce que tenía que superar su miedo inicial y hablar con los demás, lo que implica un “trabajo emocional” de regular sus emociones y comportamientos para ajustarse a las

demandas de la situación: "es como la parte de que sí te da miedo pero es un miedo de ah bueno es algo que tengo que superar".

4.2.2 Lo hice por mí, por mi familia y por mejores oportunidades

Para muchos de estos jóvenes, ingresar a la UAM Xochimilco representa la culminación de años de esfuerzo, dedicación y sacrificios. Han trabajado arduamente para obtener los méritos académicos necesarios y han superado numerosos obstáculos para lograr este sueño anhelado. En consecuencia, la expectativa de acceder a una educación de calidad en esta reconocida institución les llena de emoción y esperanza. Según Snyder (2002), la esperanza es una emoción positiva que implica el deseo y la expectativa de que algo bueno sucederá en el futuro. Es una emoción motivadora que impulsa a las personas a perseguir sus metas y superar los obstáculos (Dufault y Martocchio, 1985).

Sin embargo, esta emoción e ilusión inicial también se ven teñidas por un matiz de incertidumbre y temor ante lo desconocido. Dejar atrás su entorno familiar y conocido implica adentrarse en un territorio completamente nuevo, donde deberán enfrentar numerosos desafíos y adaptarse a una realidad radicalmente diferente. Esta transición, aunque emocionante, también puede resultar abrumadora y generar cierta ansiedad.

Cómo menciona Ricardo, estudiante de 23 años, proveniente de Querétaro, migró a la Ciudad de México desde hace cuatro años para continuar sus estudios dentro de la UAM X.

“Te sientes solo, te sientes eh... pues no sé, por momentos abandono, aunque es una decisión que tú tomaste, pero te sientes realmente muy solo, pero después analizas tu situación, ves los logros, ves el valor que tuviste para dejar tu hogar, para buscar una mejor oportunidad para ti, para tu educación, para tu futuro, pues te llena de mucho orgullo...” - Ricardo, 23 años.

Ricardo narra su experiencia emocional al ingresar a la universidad. Su relato captura cómo las emociones circulan, se adhieren y lo constituyen como un sujeto particular.

Inicialmente, Ricardo describe sentimientos de soledad y abandono. Según Sara Ahmed (2004), las emociones juegan un papel crucial en "hacer vida" o "vivir" en superficies corporales particulares. Como ella menciona: "es a través de las emociones, o de cómo respondemos a los objetos y otros, que el mismo cuerpo corporal 'adquiere' una clase particular de vida" (Ahmed, 2004, p.28). En este caso, las emociones de soledad y abandono "adhieren" a Ricardo, constituyéndolo como un sujeto "solo" y "abandonado".

Sin embargo, la narrativa de Ricardo experimenta un giro emocional cuando analiza su situación y reconoce sus logros y sacrificios, lo que lo llena de orgullo: "pero después analizas tu situación, ves los logros, ves el valor que tuviste para dejar tu hogar, para buscar una mejor oportunidad para ti, para tu educación, para tu futuro, pues te llena de mucho orgullo...". Ahmed sugiere que "a través de prácticas repetidas de narrar asociaciones entre objetos, cuerpos y emociones, las emociones mismas crean conexiones retrospectivas" (Ahmed, 2004, p.45). En este caso, el reconocimiento de sus logros y sacrificios "reorienta" las emociones de Ricardo hacia el orgullo.

Además, Ahmed plantea que "las emociones no sólo median las relaciones entre 'yo' y 'este Otro', sino que también son mediadoras de las fronteras entre sujetos y comunidades" (Ahmed, 2004, p.10). Las emociones iniciales de soledad y abandono de Ricardo lo separan de su lugar de origen, mientras que su orgullo lo vincula con una comunidad imaginada de estudiantes universitarios y aspirantes a un "mejor futuro".

Al mismo tiempo, después de recorrer un largo camino como estudiante universitario y esforzarse por obtener una educación de calidad, Ricardo refiere estar cumpliendo sus expectativas.

“Mis expectativas sí se están cumpliendo y bueno, uno sale pues de su pueblo para mejorar ¿no?, para tener una mejor preparación, un mejor futuro y en lo personal, si siento que me está brindando una mejor educación” - Ricardo, 23 años.

Por su parte, Luis Ángel, estudiante de la licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) de 24 años, proveniente del Estado de México migró a la Ciudad de México desde hace año y medio para continuar sus estudios dentro de la UAM X. Reflexiona sobre los sacrificios inherentes a la búsqueda de una vida mejor. Entre dejar cosas atrás y forjar un futuro prometedor, se enfrenta a la dualidad de sus responsabilidades familiares y sus aspiraciones personales.

“Es complicado porque pues tengo que dejar unas cosas aquí, tengo que dejar unas cosas allá, en muchas ocasiones pues sí piensas en lógicamente en tu familia en que dices okay es que yo voy a hacer algo para ser mejor, voy a hacer algo para tener mejores oportunidades” -Luis Ángel 24 años.

Ahmed (2004) explora cómo estas normas culturales moldean las emociones y las experiencias de los individuos, lo que puede generar tensiones y conflictos internos. Según Ahmed (2004), las emociones no son simplemente experiencias individuales, sino que están imbuidas de valores y expectativas culturales que circulan a través de discursos y prácticas sociales.

En esta encrucijada emocional, Luis Ángel se encuentra en un constante diálogo entre las normas y expectativas culturales asociadas a la familia y las aspiraciones personales que lo impulsan a buscar nuevas oportunidades. Ahmed (2004) sugiere que estas normas culturales, como la importancia de la familia y las obligaciones filiales, moldean las emociones y experiencias de los individuos, generando tensiones y contradicciones internas.

La gestión de las expectativas y el equilibrio entre diferentes áreas de su vida se convierten en una caminata para Luis Ángel, donde cada paso implica un nuevo desafío moldeado por normas sociales y culturales. Debe navegar entre las demandas familiares, las expectativas sociales y sus propios sueños y ambiciones,

lo que requiere un constante ejercicio de regulación emocional y negociación de prioridades.

4.2.3 ¿Compañero de equipo o *hater*?

Otro desafío que pueden enfrentar los estudiantes foráneos al ingresar a la UAM-Xochimilco es la interacción con compañeros poco colaborativos o irresponsables en trabajos grupales. Esta situación puede generar frustración y tensiones adicionales, ya que estos estudiantes suelen tener una mentalidad más enfocada y comprometida con sus estudios, debido a los sacrificios y esfuerzos que han realizado para llegar a la institución.

Los trabajos en grupo son una parte integral del proceso de aprendizaje en la educación superior, ya que fomentan habilidades como la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Sin embargo, cuando uno o más miembros del grupo no contribuyen de manera equitativa o no cumplen con sus responsabilidades, puede crear una dinámica frustrante y desafiante para los demás.

Cuando se enfrentan a compañeros que no comparten este nivel de compromiso y responsabilidad, puede generar sentimientos de frustración, resentimiento e incluso conflictos interpersonales. Esto no solo afecta el desempeño académico del grupo, sino que también puede tener un impacto negativo en los estudiantes foráneos más dedicados.

Berenice de 23 años, estudiante de la licenciatura en Psicología y proveniente de Cuernavaca, Morelos que llegó a la Ciudad de México en el año 2021 y Ricardo de la misma edad, estudiante de MVZ que llegó un año antes a la Ciudad, comparten su experiencia con los desafíos del trabajo en equipo en el ámbito académico. Desde la frustración de recordar constantemente las tareas pendientes hasta el estrés causado por la falta de colaboración y apoyo de los compañeros, la interacción en equipos de trabajo revela una complejidad emocional.

Berenice describe la decepción y el contraste entre sus expectativas idealizadas de trabajo colaborativo ("hacer tareas juntos, en equipo") y la realidad "desagradable"

que ha enfrentado con sus compañeros de equipo. Relata haber experimentado estrés y frustración al punto de llorar debido a la falta de cooperación y apoyo de uno de sus compañeros. A pesar de buscar orientación con los profesores, parece haber una brecha emocional entre sus deseos de trabajo en equipo y la realidad que enfrenta.

“Yo me imaginaba un ambiente super padre y así, para poder relacionarme, hacer tareas juntos, en equipo, yo hasta fantaseaba como esta parte de “ay, voy a tener mi casa sola, entonces puedo invitar a mis amigos y podemos hacer reuniones y tarea y así”, pero la verdad es que no o sea... todos mis compañeros de equipo que me han tocado, ha sido pues sí, un tanto desagradable” - Berenice, 23 años.

“Mi mayor estrés han sido los trabajos en equipo y mis compañeros pero... pues platicando con los profesores si es como que me llegan a apoyar en distintos puntos, así como de que me llegan a explicar qué es lo que se tiene que hacer y entonces ellos también como que entienden esta parte de que pues no solamente yo tengo que hacer el trabajo, pero pues sí me tocó igual una vez que un compañero eh que no hacía nada en el trabajo, y entonces eh... pues yo estaba de que llorando, o sea llorando porque yo decía “cómo es posible” y así” - Berenice, 23 años.

Por otro lado, Ricardo expresa su molestia con el hecho de que gran parte del trabajo en su carrera sea en equipo, ya que ha tenido experiencias negativas con compañeros que no se comprometen o trabajan arduamente. Reconoce que esta situación es un desafío para desarrollar habilidades de comunicación y establecer límites.

“O sea no se me hace padre el tener que estar acarrereando a mis compañeros de “oye haz la tarea, oye el trabajo” y así, y como pues principalmente aquí en la UAM todo es como en equipos pues sí, a veces se me complica mucho el poder dialogar con mis compañeros de equipo.”
-Ricardo 23 años

En este caso, las emociones de frustración y estrés experimentadas por Ricardo y Berenice surgen de sus interacciones y encuentros con sus compañeros de equipo, así como de las expectativas y normas culturales asociadas al trabajo colaborativo.

Al igual que Ricardo y Berenice, David de 22 años también comparte con ellos este descontento de tener que trabajar en equipo con estudiantes que no tienen el mismo compromiso que él. Además hace mención sobre la falta de empatía de algunos profesores hacia los estudiantes que trabajan.

“Algo que no me gusta de la carrera es que realmente todo es en equipo y muchos profesores no son empáticos con los compañeros y con los estudiantes que trabajan, que si quieren trabajar pero bueno, supongo que es una etapa en la cual debemos aprender a trabajar con cierto tipo de personas que no siempre todo va a ser perfecto y nos sirve para desarrollar la habilidad de comunicación y también establecer nuestros límites porque no por ser completamente flexibles con cierta persona que a lo mejor no tiene el mismo interés que yo va a recibir una calificación que no merece y que no vamos hacer el trabajo que a él le corresponde”. -David 22 años

Ahmed (2004) plantea que las emociones tienen un papel en la construcción de fronteras simbólicas y la mediación de las relaciones entre sujetos y comunidades. La frustración y el estrés que experimentan Berenice, Ricardo y David podrían estar indicando una desconexión o ruptura con la comunidad idealizada del trabajo en equipo, generando una distancia emocional con sus compañeros.

Por otro lado, Hochschild (2008) también destaca la importancia del "trabajo emocional" en entornos laborales y académicos, donde los individuos deben regular sus emociones para cumplir con ciertas expectativas y normas. En el caso de Ricardo y Berenice, deben realizar un trabajo emocional constante para gestionar su frustración y estrés, con el fin de mantener un buen desempeño y cumplir con las demandas académicas.

A su vez, Lucy de 19 años, estudiante de la licenciatura en Estomatología, originaria de Guerrero, se mudó a la Ciudad de México hace medio año, relata su experiencia al trabajar con compañeros poco colaborativos, además de ser poco solidarios.

“al igual que con mis compañeros en el primer trimestre encontré unos compañeros que no estaban cómo podría decirse... no, no salimos mal porque no sé si soy yo que no puedo trabajar en equipo o ellos que por ejemplo me tocó con tres de ellos, que ellos ya están con su segunda carrera entonces como que ellos ya tienen más conocimiento y como que eran envidiosos en esa parte de que no te ayudaban en algunas complicaciones tuyas durante un trabajo en equipo, ¿no? y querían que todo lo hicieras perfecto, este incluso pues salimos mal con mi equipo prácticamente, porque pues sí ellos querían como que todo perfecto y pues sí, ahí me andaban amenazando que me iban a sacar del equipo y todo eso ¿no?” - Lucy, 19 años.

Goffman (1959) propone que la interacción social es una especie de actuación teatral en la que los individuos desempeñan roles y presentan versiones idealizadas de sí mismos ante los demás. En este sentido, los equipos de actuación son grupos de personas que cooperan para presentar una actuación coherente y mantener una "fachada" determinada.

En el caso de Lucy, parece haber una ruptura en el equipo de actuación con sus compañeros de clase. Ella describe cómo estos compañeros, que ya están cursando su segunda carrera, tienen una actitud de superioridad y envidia, negándose a ayudarla o colaborar en los trabajos en equipo. Goffman (1959) describiría esta situación como un conflicto dentro del equipo de actuación, donde algunos miembros no están cooperando para mantener la fachada deseada de un equipo cohesivo y solidario.

Goffman afirma que "cuando un miembro del equipo se aparta en forma manifiesta de la línea de acción representada por los compañeros, la representación queda comprometida" (1959, p. 88). En este caso, la falta de colaboración y las amenazas de expulsión del equipo por parte de los compañeros de Lucy comprometen la representación del equipo como un grupo unido.

Además, Goffman sugiere que "una de las principales tareas de la representación consiste en mantener la impresión de que el equipo de actuación tiene realidad"

(1959, p. 98). Al negarle apoyo y amenazarla, los compañeros de Lucy socavan la realidad del equipo de actuación como un grupo cooperativo y solidario.

El análisis presentado en esta línea da cuenta de la experiencia emocional de los estudiantes foráneos en la UAM-Xochimilco. Se destaca cómo las emociones juegan un papel central en su adaptación a la vida universitaria, moldeando su interacción con las expectativas sociales y académicas, así como su gestión de los desafíos cotidianos.

El concepto de "trabajo emocional" de Hochschild (2008) es fundamental para comprender cómo estos estudiantes regulan sus emociones y expectativas para ajustarse a las demandas de su nuevo entorno. Además, las teorías de Ahmed (2004) sobre cómo las emociones constituyen subjetividades y median fronteras entre sujetos y comunidades, brindan una perspectiva valiosa para analizar las narrativas de soledad, orgullo y pertenencia de los estudiantes.

Esta línea de análisis también destaca las tensiones y contradicciones emocionales que surgen al navegar entre las normas culturales, las responsabilidades familiares y las aspiraciones personales. Los conceptos de representaciones sociales (Moscovici, 1961) y equipos de actuación (Goffman, 1959) se utilizan para explorar cómo las expectativas idealizadas confrontan la realidad, especialmente en el ámbito del trabajo en equipo.

En general, este análisis captura la complejidad de la experiencia emocional de los estudiantes foráneos, destacando cómo las emociones moldean su adaptación, pertenencia y desempeño académico en la UAM-Xochimilco.

4.3 Las colosal Ciudad de México y sus niveles de complejidad

En esta segunda línea de análisis, examiné las dificultades y desafíos que los estudiantes enfrentan al adaptarse a la vida en la Ciudad de México.

Un primer aspecto clave fue el reto logístico y práctico de encontrar una vivienda adecuada; es decir, que fuera accesible económicamente y se encontrara en una ubicación favorable para llegar a la UAM, familiarizarse con un nuevo sistema de transporte público complejo y aprender a moverse y orientarse en una ciudad inmensa y muy diferente a sus lugares de origen.

Más allá de estas cuestiones prácticas iniciales, los relatos dieron cuenta de un choque cultural al tener que acostumbrarse al ritmo de vida urbano acelerado, las diferentes costumbres y códigos sociales de conducta en la capital.

Este choque implicó un proceso emocional y afectivo en el que muchos experimentaron sentimientos de soledad, estrés e incluso ansiedad.

Los relatos revelaron las estrategias de afrontamiento que debieron desarrollar, como el aprendizaje paulatino del transporte, la búsqueda de redes de apoyo con otros estudiantes foráneos, y la construcción de nuevas rutinas y hábitos para adaptarse al entorno urbano. También emergió la importancia de los vínculos sociales previos, sus orígenes y el capital cultural con el que llegaron para poder transitar esta fase de ajuste.

4.3.1 Que miedo con la inseguridad y el acoso

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los estudiantes foráneos al mudarse a la CDMX es el tema de la inseguridad y el acoso. Acostumbrados a entornos más tranquilos y comunidades pequeñas, el trasladarse a una urbe inmensa como la capital puede resultar abrumador y hasta atemorizante. Las historias de delincuencia, robos y situaciones de acoso callejero son frecuentes, lo que genera ansiedad y temores constantes en estos jóvenes que se aventuran por primera vez en la capital.

Las experiencias de los estudiantes reflejan esta realidad, donde el simple hecho de moverse por la ciudad implica estar en constante alerta y tomar precauciones

adicionales. Desde evitar ciertas zonas consideradas peligrosas hasta modificar sus rutinas y horarios para transitar por lugares más seguros, estos relatos ilustran las estrategias que deben adoptar para sentirse más protegidos en su nuevo entorno urbano.

Pero más allá de los riesgos objetivos, también emerge el impacto emocional que genera la sensación de inseguridad constante. El miedo, la desconfianza y la ansiedad permean sus experiencias cotidianas, dificultando su plena integración y disfrute de la ciudad.

A continuación, se destacan las voces de los estudiantes foráneos, quienes comparten sus vivencias y percepciones sobre la inseguridad y el acoso en la Ciudad de México, revelando las complejas capas emocionales y prácticas que deben transitar en esta nueva etapa de sus vidas.

Rubén, un estudiante de Psicología de 19 años que se trasladó a la Ciudad de México desde el año 2021 y originario de Guerrero, participó en un ejercicio de reflexión grupal con Cuauhtémoc, de 20 años, originario de Veracruz y Paula, de 22 años, originaria de Chilpancingo, ambos también estudiantes de la misma licenciatura. Durante la sesión, Rubén comparó la inseguridad que percibe en la Ciudad de México con la sensación de vulnerabilidad que experimenta, contrastándola con la seguridad que solía sentir en su ciudad natal.

“Aquí es muy inseguro en comparación de allá, o sea aquí siento que es más fácil que te asalten que allá de donde yo vengo, porque allá pues obviamente pues sí matan a gente y eso, pero es más que nada porque quizás están metidos en la delincuencia y no tanto porque "Mira ese güey, vamos a matarlo" no, es más que nada porque pues quizás esa persona está metido en algo que pues al final provocó que lo hicieran, pero aquí siento que es más fácil de que me asalten solo porque vaya en una calle caminando” -Ruben, 19 años.

Este relato de Ruben ilustra claramente el choque emocional y la sensación de vulnerabilidad que experimentan muchos estudiantes foráneos al enfrentarse a los niveles de inseguridad percibidos en la Ciudad de México. Su contraste entre la capital y su lugar de origen, Guerrero, refleja cómo las diferentes realidades sociales moldean las percepciones de seguridad.

A través del concepto de "geografías del miedo" propuesto por Pain (2000) se puede analizar lo dicho por Ruben. Esta autora sugiere que el miedo al delito y la sensación de inseguridad están profundamente espacializados y varían según el contexto geográfico y social. Las personas desarrollan "mapas mentales" de áreas percibidas como seguras o inseguras, lo que influye en sus patrones de movimiento y comportamiento.

En este caso, su "mapa mental" de Guerrero lo percibe como un lugar relativamente más seguro, donde la violencia está asociada a situaciones específicas como el involucramiento en actividades delictivas. Sin embargo, al trasladarse a la Ciudad de México, su "mapa mental" se reconfigura, generando una sensación de vulnerabilidad constante ante la posibilidad de ser asaltado simplemente por transitar en la calle.

Además, Koskela (1999) plantea que el miedo al delito y la inseguridad son experiencias "corporalizadas", donde los individuos desarrollan estrategias corporales y emocionales para lidiar con estos temores. En el relato de Rubén, se evidencia cómo su percepción de inseguridad en la Ciudad de México impacta su experiencia corporal y emocional, generando un sentimiento de vulnerabilidad.

El relato de Cuauhtémoc resalta otra faceta importante de la experiencia de inseguridad de los estudiantes foráneos: el sentimiento de vulnerabilidad y tristeza al estar lejos del apoyo familiar en caso de sufrir un incidente delictivo. Su relato ilustra cómo la sensación de riesgo se ve exacerbada por la distancia física y emocional de sus seres queridos.

“Yo llevo siendo foráneo desde la prepa pero no estaba aquí en México sino en otra parte de Veracruz, yo soy de Altotonga y estaba en Xalapa como a tres horas pero pues yo no viajaba seguido, entonces lo que a mí se me llegó a presentar es que luego tenía una vida de pues en la noche, llegaba después del gimnasio a mi casa en la noche y era un traslado de como una hora y media y donde yo vivía si estaba un poco peligroso, entonces pues la inseguridad de que pues estás solo y pues no estás cerca de casa, no están tus padres y pues tienes que cuidarte tú solo y entonces pues sí... una vez sí me llegaron meter un susto de asalto y pues sí fue algo de que llegué a mi casa y dije “rayos si me hubiera pasado pues ¿después qué?” no iban a saber nada de mí mis padres después, entonces sí es como sí te sientes triste” - Cuauhtémoc, 20 años.

Desde una perspectiva teórica, el concepto de "topofilia" de Yi-Fu Tuan (1974) puede ayudar a comprender esta situación. La topofilia se refiere al vínculo afectivo entre las personas y los lugares, un sentido de apego y pertenencia que brinda seguridad emocional. Al alejarse de su lugar de origen y su red familiar, Cuauhtémoc experimenta una ruptura de esa topofilia, lo que lo hace sentir más vulnerable e inseguro.

Además, la teoría del apoyo social de Peplau y Perlman (1982) sugiere que la soledad no es solo una experiencia emocional, sino también una experiencia relacional. Cuando los individuos carecen de relaciones sociales cercanas, experimentan una discrepancia entre las relaciones sociales deseadas y las reales, lo que puede generar sentimientos de tristeza y soledad, como los que describe Cuauhtémoc al imaginarse lejos de sus padres en caso de sufrir un asalto.

Por otro lado, Pain (2000) también destaca cómo las experiencias previas de victimización o de situaciones percibidas como amenazantes pueden reforzar los sentimientos de inseguridad y miedo al delito. En el caso de Cuauhtémoc, el haber tenido un "susto de asalto" probablemente intensificó su sensación de vulnerabilidad al estar solo y lejos de su familia.

En cambio, los relatos de Paula vislumbran otro aspecto inquietante de la inseguridad que enfrentan las estudiantes foráneas en la CDMX, como son el acoso sexual y la indiferencia social ante estas situaciones. Sus relatos ilustran cómo el espacio público, particularmente el transporte como el metro, se convierte en un escenario de vulnerabilidad donde deben lidiar con el acoso y la falta de solidaridad de los demás.

“Fijate que no... violencia de ese tipo pero me ha pasado mucho de que en el metro el acoso y todo eso ¿sabes?, como que ese tipo de cositas también es como de que, me sorprende mucho la indiferencia de la gente de aquí...”- Paula, 22 años.

“Es que aquí los chilangos son gente muy fría de por sí, o sea muy... nadie te da los buenos días, todos están en su pedo, todos vienen como en su propio pedo, entonces pues te tienes que acostumbrar, por ejemplo, yo cuando me vine de Chilpo si fue mucho de sonreírle a todos y yo si sentía muy feo de que no me correspondiera la gente o sea yo decía “¿pero porque están siendo tan groseros?” ya sabes? Entonces ya después no te lo tomas personal dices “es que aquí viven de malas siempre” y entonces eso, como que la indiferencia ante como que el entorno de que están rodeados de más personas y por ejemplo, en el metro, en el caso de cuando hay situaciones de acoso, hay gente que sí está viendo, o sea que sí ve lo que está pasando y simplemente te finge que no está pasando nada ¿ya sabes? y es como que muy de que “oye y ¿qué te cuesta decirle que que no haga esto sabes?” o sea si yo por la situación vulnerable en la que estoy en un vagón lleno de hombres no estoy en las posibilidades de ponerme al pedo con este güey, ¿por qué como que todos se ponen de acuerdo para no hacer nada?, ese tipo de cositas de que porque es tanto con eso como con cualquier otra situación o sea tú te puedes caer y romper la nariz al lado de alguien y ni siquiera va a voltear a ver si estás bien ¿sabes?”- Paula, 22 años.

Desde una perspectiva teórica feminista, el concepto de "violencia de género en espacios públicos" (Ramírez, 2020) es fundamental para analizar estas

experiencias. Esta violencia se manifiesta en forma de acoso, hostigamiento y agresiones contra las mujeres en lugares como calles, parques y transporte público. Ramírez (2020) sugiere que esta violencia es una expresión de las relaciones de poder desiguales que subordinan a las mujeres en la sociedad.

Además, el trabajo de Jane Jacobs (1961) sobre la "vida pública" en las ciudades es relevante. Jacobs argumentó que la indiferencia y el anonimato en las grandes urbes pueden socavar los lazos comunitarios y la solidaridad, creando una sensación de inseguridad y abandono. La indiferencia descrita por Paula ante situaciones de acoso refleja esta erosión del tejido social.

El relato de Lucy pone de manifiesto cómo la experiencia de inseguridad y victimización influye en las estrategias de afrontamiento y adaptación que desarrollan las estudiantes foráneas en la CDMX. Su relato evidencia los impactos emocionales y prácticos de haber sido víctima de un robo, lo que intensifica su sensación de vulnerabilidad y la obliga a estar constantemente en alerta.

“Los obstáculos y desafíos que me enfrento pues todos los días es pues cuando salgo de casa, porque pues la zona donde vivo pues... no está pues toda la pinta como peligrosa porque estoy como en la alcaldía de Iztapalapa, entonces pues todos los días pues como que me enfrento a que no me vayan a asaltar o a robar o clases de ese tipo, entonces pues sí o sea siempre pues trato de andar con cuidado y ya estar alerta ¿no? más que nada, porque ya había comentado que pues como a las tres semanas si no mal recuerdo me asaltaron, bueno, no me asaltaron, simplemente me sacaron el celular, pero pues fue sin darme cuenta ¿no?, entonces pues ese tipo de cositas pues este como que me este pues las he pensado ¿no? de que tengo que adaptarme a esto ¿no?, igual este pues sí aunque estoy rentando pues está un poco lejos, pero este yo creo que es este más que nada para allá porque donde rento los que están conmigo pues son conocidos, de confianza o sea igual el que me renta es una persona pues de confianza ¿no? entonces pues al llegar aquí pues no como que no siento confianza con rentar con cualquier persona y así entonces pues como que esos son este mis desafíos que me enfrento todas los días ¿no? inseguridad básicamente” - Lucy, 19 años

El concepto de "economías afectivas del miedo" propuesto por Amat (2019) es relevante. Amat sugiere que el miedo al delito no es simplemente una emoción, sino

que genera una serie de prácticas, negociaciones y ajustes en la vida cotidiana de las personas. En el caso de Lucy, el haber sido víctima de un robo desencadena una "economía afectiva" en la que debe adaptar sus comportamientos y rutinas para sentirse más segura, como estar siempre alerta y tomar precauciones adicionales al salir de casa.

Si bien la inseguridad y el miedo al delito son experiencias que comparten todos los estudiantes foráneos en la Ciudad de México, las experiencias narradas revelan diferencias significativas en la manera en que impacta a hombres y mujeres. Mientras que los hombres expresan preocupaciones principalmente relacionadas con el robo y la delincuencia en general, las estudiantes mujeres enfrentan una capa adicional de vulnerabilidad al acoso sexual y la violencia de género en los espacios públicos.

Los relatos de Rubén y Cuauhtémoc reflejan los temores asociados a ser víctimas de asaltos, robos y situaciones de peligro al transitar solos por ciertas zonas de la ciudad. Sus estrategias de afrontamiento se enfocan en la precaución, la alerta constante y la modificación de rutinas para evitar áreas percibidas como inseguras. Sin embargo, sus narrativas no mencionan experiencias específicas de acoso o violencia basada en su género.

Por otro lado, los relatos de Paula y Lucy destacan las vivencias inquietantes que enfrentan las mujeres en espacios como el transporte público, donde el acoso sexual y la indiferencia social agravan su sensación de inseguridad. Sus relatos evidencian cómo deben lidiar no solo con el miedo al delito, sino también con la violencia de género y la falta de solidaridad de los transeúntes ante estas situaciones.

4.3.2 El transporte público y los “Bueno gente, ya se la saben celulares y carteras”

El transporte público, vital para sus desplazamientos diarios a la universidad y otras actividades, implica un gasto constante que puede mermar sus ya ajustados

presupuestos. Acostumbrados a distancias más cortas y tarifas más accesibles en sus lugares de origen, deben adaptarse al complejo y a veces costoso sistema de transporte de la CDMX.

A su vez, el relato de Luis Ángel captura vívidamente los temores y preocupaciones económicas que experimentan los estudiantes foráneos al depender del transporte público en la Ciudad de México.

En primer lugar, Luis Ángel describe el miedo constante de ser víctima de un asalto mientras viaja en camión, especialmente en horarios nocturnos. La sensación de vulnerabilidad al estar expuesto en el transporte público lo acompaña, generando una ansiedad adicional a la ya de por sí estresante tarea de trasladarse a la universidad.

Pero más allá del temor a la inseguridad, su relato también revela las dificultades económicas asociadas con vivir lejos del campus universitario. Luis Ángel se ve obligado a realizar largos trayectos de varias horas, incurriendo en costos significativos de transporte que pesan en su limitado presupuesto estudiantil.

Ante esta situación, Luis Ángel reflexiona sobre la posibilidad de mudarse a una ubicación más cercana a la universidad, con el fin de ahorrar en los gastos de pasajes y, al mismo tiempo, reducir su exposición a los riesgos de la delincuencia en el transporte público. Sin embargo, esta opción probablemente implique un aumento en los costos de alquiler, lo que representa otro desafío económico.

“También porque es de que vas en el camión a las 8 de la noche eh haciendo tú así en el celular pero pues también te da miedo de que alguien se suba y te asalte no entonces pues pues esta parte sí te pega porque dices eh eh podría estar viviendo más cerca tal vez a una hora pero ya no a tres ya no a cuatro entonces pues sí sí te lleva como que a pensar qué es lo que realmente necesitas en ese punto tanto porque te ahorras el dinero del pasaje y también te ahorras te ahorras esa preocupación de decir Este me van a saltar en cualquier momento me van a hacer algo o no voy a encontrar transporte”- Luis Ángel, 23 años

Al mismo tiempo, Berenice, expresa sus preocupaciones y temores relacionados con el uso del transporte público en la Ciudad de México. A pesar de vivir cerca de la universidad, anticipa que en algún momento deberá realizar prácticas o servicios que la obliguen a desplazarse a lugares más alejados.

Ante esta posibilidad, Berenice manifiesta un profundo miedo a tener que depender del transporte público debido a la delincuencia percibida en la ciudad. La idea de tener que viajar en camión a zonas distantes le genera una gran ansiedad y sensación de inseguridad.

Actualmente, Berenice ha optado por caminar desde su lugar de residencia hasta la universidad, evitando así el uso del transporte público. Esta decisión se debe a que no se ha acostumbrado a utilizar los sistemas de transporte de la CDMX y siente un temor abrumador a la delincuencia que podría enfrentar en estos entornos.

“Lo más complicado también para mí es la parte del transporte, porque a pesar de que justo estoy cerca de la UAM eh... en algún momento que tenga que realizar esta parte del servicio, pues me da miedo como que me toque un lugar lejos o no poder encontrar un lugar en el cual pueda como estar cerca, porque la verdad yo no me he acostumbrado a la parte del transporte, me da mucho miedo la delincuencia y así, entonces pues intento caminar, camino de mi casa, de donde rento a la UAM y no me gustaría como tener que irme en un un camión y así...”- Berenice, 23 años.

Las experiencias narradas por Luis Ángel y Berenice ponen de manifiesto la "inseguridad de movilidad" que enfrentan muchos estudiantes foráneos, especialmente aquellos con recursos económicos limitados, al depender del transporte público en la CDMX. La teoría propuesta por Doran y Burgess (2012) cobra vida a través de sus relatos, revelando cómo las percepciones de inseguridad y el miedo al delito moldean sus decisiones y patrones de transporte.

En el caso de Luis Ángel, su narrativa encarna la "inseguridad de movilidad" al describir el temor constante de ser víctima de un asalto mientras viaja en camión, especialmente en horarios nocturnos. Esta sensación de vulnerabilidad lo lleva a

contemplar mudarse más cerca de la universidad, a pesar de los costos adicionales que implicaría, con el fin de reducir su exposición a estos peligros.

Por su parte, Berenice también experimenta esta "inseguridad de movilidad", pero desde una perspectiva de género. Su miedo a la delincuencia y a ser víctima de acoso o violencia en el transporte público la ha llevado a evitar por completo su uso, optando por caminar desde su lugar de residencia hasta la universidad. Como mujer estudiante foránea, Berenice enfrenta una doble capa de vulnerabilidad al navegar por la ciudad y utilizar el transporte público.

En cuanto a Cuauhtémoc, resalta que a menudo debe viajar a lugares alejados de su residencia o la universidad, y su principal medio de transporte son los sistemas públicos, como el metro, el metrobús o los autobuses. Sin embargo, estos servicios tienen horarios de cierre específicos, lo que restringe su movilidad y lo obliga a planificar cuidadosamente sus desplazamientos.

Si Cuauhtémoc no logra regresar antes del cierre de estos sistemas de transporte, se enfrenta a un dilema económico. Si su situación financiera no le permite costear alternativas como un Uber o un taxi, su única opción sería regresar a pie, lo que podría implicar largas caminatas en condiciones potencialmente inseguras.

“aquí yo no llevo mucho de que el año pasado ya estoy aquí en la Ciudad de México, no llevo mucho tiempo, pero luego voy a alguna parte lejos y pues mi medio de transporte es metro, metrobús o cualquier transporte público, pero tiene una hora de cerrada y después pues si no tienes, si tu economía no te da para un Uber pues ya valiste... un taxi, entonces tienes que medir tu tiempo si no vas a regresarte caminando.”- Cuauhtémoc, 20 años.

Este relato expone los desafíos económicos y de movilidad que enfrentan los estudiantes foráneos con recursos limitados en la CDMX. Dependiendo del transporte público les impone restricciones de horarios y rutas, lo que puede complicar ciertas actividades o destinos, especialmente aquellos que se encuentran en zonas alejadas.

Doran y Burgess (2012) sugieren que esta "inseguridad de movilidad" puede tener implicaciones significativas, limitando la capacidad de las personas para acceder a oportunidades y actividades en diferentes áreas de la ciudad. En el caso de Luis Ángel y Berenice, sus decisiones motivadas por el miedo podrían restringir su movilidad y acceso a ciertos servicios o actividades que requieran desplazarse a zonas más alejadas.

Ciertamente, las experiencias relatadas por Luis Ángel, Berenice y Cuauhtémoc ilustran vívidamente los desafíos emocionales y prácticos que enfrentan muchos estudiantes foráneos al depender del transporte público en la Ciudad de México. Sus narrativas están impregnadas de temores, inseguridades y preocupaciones económicas constantes.

Estas experiencias emocionales y prácticas ponen de manifiesto la "inseguridad de movilidad" que enfrentan muchos estudiantes foráneos en la Ciudad de México, especialmente aquellos con recursos económicos limitados. El miedo al delito, la delincuencia percibida y las restricciones económicas moldean sus decisiones y patrones de transporte, limitando su capacidad para acceder a oportunidades y actividades en diferentes áreas de la ciudad.

4.3.3 ¿Y el rico sabor casero?

La nostalgia por la comida y las costumbres de sus lugares de origen añade otra capa de complejidad emocional a su experiencia de adaptación. El anhelo por los sabores familiares y las tradiciones que los conectan con su identidad cultural puede ser abrumador, especialmente en momentos de soledad o estrés.

Siguiendo el relato de Cuauhtémoc, estudiante de Psicología y Ricardo, estudiante de Medicina Veterinaria y Zootecnia:

“O sea, aquí es muy de comida rápida de McDonald's o así, entonces pues solamente como que tienen un sabor de empresa y no es así como que le ponen el sazón o como el secreto del amor en la comida entonces pues sí

cuando llego allá a Veracruz pues la comida me sabe deliciosa tiene sazón de casa” -Cuauhtémoc, 20 años, originario de Veracruz

“Regreso una vez al mes a mi casa y realmente es para probar comida casera, porque otro aspecto que llegas a extrañar bastante es la comida de tu casa extrañas platicar con tu familia” -Ricardo 23 años, originario de Querétaro

Tanto Cuauhtémoc como Ricardo experimentan una nostalgia por los sabores y las tradiciones culinarias de sus lugares de origen, que representan mucho más que simplemente alimentos. La comida casera es un vínculo tangible con su identidad cultural, sus recuerdos y su sentido de pertenencia. En un entorno nuevo y desconocido como la Ciudad de México, esta conexión emocional con su hogar a través de la comida adquiere una importancia fundamental para su integridad emocional y su proceso de adaptación.

Por otro lado, David expresa con claridad cómo, en su hogar, estaba acostumbrado a que la comida estuviera preparada y disponible cuando llegaba a "su casita". Sin embargo, en su nueva realidad en la CDMX, se enfrenta a la necesidad de preparar su propia comida, lo que representa un cambio sustancial en su rutina diaria y en su dinámica familiar.

“o sea sí cambia todo porque obviamente estás acostumbrado a que llegas a tu casita y pues hay comida, ¿no? Entonces como que aquí llegas, y no hay comida, prepárate entonces.”- David, 23 años

Por su parte, Lucy también reconoce que su rutina ha sufrido una transformación radical. Menciona que ahora "casi no duerme" y que, desde que se despierta, debe dedicar tiempo a preparar su comida, además de atender sus tareas y otras responsabilidades estudiantiles.

“Eh pues mi rutina, podría decirse que voy hacer un cambio porque pues ya pues casi no duermo, igual este pues este ya desde que despierto tengo que hacer comida, eh tareas y todo ese tipo de cosas”- Lucy, 19 años.

“El estar solo es de que tienes que volverte prácticamente independiente aunque mi familia me mantiene pero pues ser independiente de que te haces de comer, te haces tus cosas y todo ¿no? y pues ya nadie está al pendiente de ti” - Lucy, 19 años

Al mismo tiempo, Ruben aborda la nostalgia por los sabores y platillos típicos de su lugar de origen, así como las dificultades para encontrar esas mismas preparaciones con la calidad y sabor esperados en la CDMX.

“Sí se resiente mucho la comida, o sea por ejemplo cosas muy típicas como el pozole, que pues no puedo exigirle mucho al pozole de la UAM por 3 pesos, dos, sí dos por 2 pesos no le puedo exigir mucho pero por ejemplo de lugares que te lo venden a 100 pesos el plato, es como de que pues un poquito más de sabor, algo más, que se sienta más, que se sienta vivo vaya.”- Ruben, 20 años

Cuando Rubén expresa su decepción con el pozole de bajo costo ofrecido en la UAM, lo que realmente lamenta es la pérdida de esa conexión emocional y cultural que el platillo representaba en su lugar de origen. El pozole no es solo una comida, sino un símbolo de su identidad y pertenencia a un hogar específico.

Según Ahmed (2015), el "hogar" no es simplemente un espacio físico, sino un concepto cargado de significados emocionales y culturales. Ahmed sugiere que el "hogar" es un espacio donde se construyen y negocian las identidades y pertenencias, donde se establecen los límites entre el "adentro" y el "afuera", lo familiar y lo extraño.

Para Ahmed (2015), el "hogar" es un espacio de seguridad y comodidad, donde uno se siente "en casa" y donde se pueden expresar libremente las costumbres y tradiciones culturales. Sin embargo, esta noción de "hogar" no es estática, sino que se reconstruye constantemente a través de las prácticas cotidianas, los recuerdos y los vínculos emocionales.

En este sentido, la comida casera y los sabores tradicionales de los lugares de origen adquieren una gran relevancia para los estudiantes foráneos como

Cuauhtémoc, Ricardo y Rubén. La comida se convierte en un vínculo tangible con el "hogar" que han dejado atrás, evocando recuerdos, conexiones familiares y su identidad cultural.

Ahmed sugiere que la nostalgia por el "hogar" y la comida familiar no es simplemente un anhelo por el pasado, sino una forma de reconstruir y negociar constantemente la propia identidad y pertenencia en un entorno nuevo y desconocido. Al disfrutar de los sabores y preparaciones culinarias de su lugar de origen, Cuauhtémoc, Ricardo y Rubén pueden sentirse "en casa" por un momento, recreando un espacio emocional y cultural familiar que les brinda comodidad y seguridad.

Además, Ahmed argumenta que el "hogar" no es un concepto universal, sino que está moldeado por experiencias particulares de raza, clase, género y otras formas de diferencia. En el caso de los estudiantes foráneos, su nostalgia por la comida casera puede estar influenciada por agentes socioeconómicos, culturales y geográficos que determinan sus tradiciones culinarias y su relación con el "hogar".

Esto permite comprender la nostalgia que experimentan Cuauhtémoc, Ricardo y Rubén por los sabores y preparaciones culinarias de sus lugares de origen. La comida se convierte en una forma de reconstruir y negociar su identidad cultural en un entorno nuevo, brindándoles un espacio de comodidad y seguridad a través de los recuerdos.

Aunque de manera simultánea, los relatos de David y Lucy ilustran cómo la transición a la vida estudiantil en la CDMX ha implicado cambios significativos en sus rutinas diarias, particularmente en lo relacionado con la preparación de alimentos.

Por otra parte, Luis Ángel contrasta notablemente con las experiencias de los otros estudiantes entrevistados en cuanto a las dificultades y cambios en sus hábitos alimenticios al mudarse a la CDMX. Mientras que David, Lucy y Rubén describieron los retos de tener que preparar su propia comida y adaptarse a nuevas rutinas

alejados de su hogar, Luis Ángel expresa sentirse "privilegiado" por no enfrentar esas mismas dificultades.

Al vivir con su tía que le provee comida y hospedaje de forma gratuita, ha logrado mantener una continuidad en su acceso a alimentos preparados, evitando los cambios drásticos que experimentan otros estudiantes foráneos. Esta situación le permite conservar parte de las comodidades y rutinas familiares a las que estaba acostumbrado en su lugar de origen.

“En esa parte pues sí me considero privilegiado porque pues vivo con una tía, me dan comida, me dan hospedaje gratis entonces no enfrento esas dificultades que tienen otros compañeros y pues obviamente pues lo agradezco muchísimo”- Luis Ángel, 23 años.

Esta experiencia contrasta significativamente con los relatos de David, quien lamenta ya no tener la comida preparada al llegar a "su casita", y Lucy, quien ahora dedica gran parte de su tiempo a preparar sus propios alimentos, además de sus tareas estudiantiles. Mientras que ellos se han visto obligados a reestructurar por completo sus rutinas diarias y asumir nuevas responsabilidades en torno a la alimentación, Luis Ángel ha logrado mantener esa parte de su vida relativamente inalterada.

Asimismo, contrasta con la nostalgia expresada por Rubén por los sabores y platillos típicos de su lugar de origen, como el pozole, que no ha podido encontrar con la misma autenticidad en la CDMX. Al tener acceso a la comida preparada por su tía, es posible que esta persona no experimente esa misma añoranza por los sabores familiares, ya que puede disfrutar de una cocina más cercana a su hogar.

Es importante destacar que Luis Ángel reconoce su situación como un "privilegio" y expresa gratitud por ello, demostrando conciencia de las dificultades económicas y de adaptación que enfrentan otros estudiantes foráneos en la Ciudad de México.

A través de los conceptos propuestos por Ahmed (2015), podemos comprender que esta nostalgia alimentaria no es simplemente un anhelo por el pasado, sino una forma de reconstruir y negociar constantemente su identidad cultural en un entorno nuevo y desconocido. La comida actúa como un vínculo sensorial que los transporta emocionalmente a su "hogar", brindándoles un espacio de comodidad y seguridad en medio del proceso de adaptación.

Las experiencias de estos estudiantes foráneos en torno a la comida y las costumbres culinarias resaltan la complejidad emocional y práctica de adaptarse a un entorno nuevo, lejos de las comodidades y tradiciones familiares. Mientras que para algunos la nostalgia alimentaria representa un desafío emocional y una búsqueda constante por recrear esos vínculos con su identidad cultural, para otros, las dificultades radican en reestructurar por completo sus rutinas diarias y asumir responsabilidades adicionales en torno a la preparación de alimentos. No obstante, el apoyo familiar y la continuidad de ciertas costumbres pueden facilitar esta transición y fortalecer los lazos con el "hogar" que han dejado atrás.

4.3.4 Rentar en lo desconocido con el corazón lejos del verdadero hogar

La búsqueda de un hogar es una odisea que la gran mayoría de los estudiantes foráneos enfrentan al mudarse a la CDMX. Más allá de simplemente encontrar un techo, el verdadero desafío radica en lograr un sentido de pertenencia y conexión emocional en un entorno ajeno a sus raíces. El hogar trasciende las cuatro paredes para convertirse en un refugio que brinde comodidad, seguridad y un espacio donde puedan expresar libremente su identidad y costumbres.

En esta travesía, los estudiantes foráneos se enfrentan a la soledad y el peso emocional de intentar construir un nuevo hogar lejos de sus seres queridos y entornos familiares. La vivienda no solo debe cumplir con las demandas prácticas de la vida cotidiana, sino también ofrecer un refugio emocional que los ayude a mitigar

el sentimiento de extrañeza y a recrear un espacio que se asemeje a la calidez de su hogar de origen.

Esta búsqueda de vivienda en la capital del país implica desafíos económicos, culturales y emocionales. Encontrar un lugar accesible, seguro y acogedor se convierte en una tarea ardua, especialmente para aquellos estudiantes con recursos limitados. Pero más allá de los aspectos materiales, el reto más profundo es lograr ese vínculo emocional y esa sensación de pertenencia que les permita adaptarse y prosperar en su nueva realidad.

Ricardo describe su experiencia inicial al mudarse a la Ciudad de México y enfrentar el desafío de encontrar un lugar para vivir que cumpla con sus necesidades básicas y sea asequible.

El relato resalta la sensación de soledad y el tener que "empezar prácticamente de cero" en un lugar donde no se tiene una red de amigos o conocidos. Esto implica una ruptura con los vínculos sociales y el soporte emocional que se tenía en el lugar de origen.

Uno de los principales retos que describe es la búsqueda de una vivienda que cuente con los servicios esenciales como agua, luz e internet, pero que al mismo tiempo tenga una renta accesible para el presupuesto de un estudiante. Ricardo menciona que existen opciones extremadamente caras o, en caso contrario, tener que compartir la vivienda con más personas, lo cual puede resultar incómodo.

Esta situación pone de manifiesto las dificultades económicas que enfrentan muchos estudiantes foráneos al tratar de establecerse en la capital, donde el costo de vida suele ser más alto en comparación con sus lugares de origen.

Además, la mención de buscar un lugar que tenga "las comodidades que se necesitan" sugiere que no solo se trata de encontrar un techo, sino un espacio que brinde comodidad y bienestar para poder desenvolverse adecuadamente en sus actividades académicas y diarias.

“Pues en mi experiencia al principio sí fue muy difícil porque es llegar a un lugar donde pues no tengo amigos, fue empezar prácticamente de cero, buscar un lugar donde vivir, que bueno... tenga las comodidades que se necesitan, tipo todos los servicios; agua, luz, internet y bueno, realmente que la renta no sea muy cara, porque si hay lugares extremadamente caros o sino tienes que compartirlo con más personas y ya se torna un poco incómodo.”- Ricardo, 23 años.

Como se ha mencionado anteriormente, Hochschild (2008) utiliza el concepto de “trabajo emocional” para referirse a el esfuerzo por moldear o suprimir los propios sentimientos con el fin de cumplir con ciertas reglas o expectativas sociales. En el caso de Ricardo, el proceso de mudarse a la Ciudad de México y enfrentar la soledad y la necesidad de "empezar de cero" implica un considerable trabajo emocional para gestionar los sentimientos de extrañeza, ansiedad y adaptación a un nuevo entorno.

Además, Hochschild (2008) introduce el concepto de "reglas de sentimiento", que son las normas sociales que dictan cuáles emociones son apropiadas o inapropiadas en diferentes situaciones y contextos. En la viñeta de Ricardo, podemos identificar una "regla de sentimiento" implícita que sugiere que un estudiante foráneo debe ser capaz de enfrentar la soledad y los desafíos iniciales de establecerse en un lugar nuevo sin mostrar una excesiva vulnerabilidad emocional.

En este sentido, Ricardo se ve obligado a realizar un trabajo emocional para cumplir con esta "regla de sentimiento" y proyectar una imagen de autosuficiencia y capacidad para adaptarse a su nueva realidad, a pesar de los desafíos emocionales y prácticos que enfrenta.

Por otro lado, Hochschild (2008) también aborda la importancia de los espacios físicos y su relación con las emociones y el bienestar. La preocupación de Ricardo por encontrar una vivienda que tenga "las comodidades que se necesitan" y todos los servicios básicos, pero que también sea asequible, refleja la necesidad de contar con un espacio físico adecuado.

Hochschild (2008) sugiere que los entornos físicos pueden facilitar o dificultar el trabajo emocional y la gestión de las emociones. En el caso de Ricardo, el tener que lidiar con opciones de vivienda extremadamente caras o tener que compartir un espacio incómodo con más personas puede agregar una carga adicional a su trabajo emocional y dificultar su proceso de adaptación.

El relato de Luis aborda la carga económica que representa el pago de la renta, Luis expresa claramente que es un "gasto pesado", no solo para él sino también para su familia, de la cual aún depende económicamente.

Hochschild (2008) plantea que el trabajo emocional puede ser particularmente intenso en situaciones de precariedad económica o cuando se tienen responsabilidades financieras importantes. Para Luis, el pago de la renta representa una carga económica sustancial que requiere un esfuerzo emocional constante para gestionarla y buscar alternativas, como encontrar un compañero de cuarto para dividir los gastos.

“En cuestión de renta, yo pago ahorita yo pago \$4400 porque no he conseguido un roomie, todavía porque si es un gasto pesado, quieras o no si es un gasto pesado, no solo para mí, para la familia también porque pues también dependo de ellos si es este gasto pesado de \$4400 al mes y por eso trato mucho de gestionar mis gastos ya personales de yo aquí me la rifo con mi beca y ya con eso se aguanta, tal vez de una forma un tanto modesta, pero pues mínimo estoy comiendo bien”- Luis, 20 años

Por otro lado, el segundo fragmento del relato de Luis aborda la sensación de soledad y la ruptura con los lazos familiares que experimentó al mudarse a la Ciudad de México.

“sí fue muy duro al principio porque pues siempre, en mi familia siempre hemos sido como... no es que unidos pero o sea todos vivimos ahí, o sea estuve mis 18 años viviendo ahí con ellos, todo tranquilo, sin mayores conflictos y como que hacer ese corte de “okay, me levanto, está mi familia, a

me levanto, estoy no más yo”, si es como de “ah chale”, o sea sí... sí fue duro en un principio”- Luis, 20 años.

Sin embargo, Luis admite abiertamente que esta transición fue "muy dura" y que experimentó un choque emocional al pasar de la comodidad y rutina de tener a su familia presente a enfrentarse a la soledad y a la ausencia de esos vínculos familiares cercanos.

Esta ruptura con las "reglas de sentimiento" esperadas puede generar un trabajo emocional adicional, ya que Luis puede sentir la necesidad de ocultar o controlar sus emociones para proyectar una imagen de independencia y capacidad de adaptación, a pesar de los sentimientos de nostalgia y extrañeza que experimentó en un principio.

De igual manera, Berenice relata los desafíos que ha enfrentado al independizarse, particularmente en relación con la búsqueda de un lugar para vivir y los gastos asociados, como la renta y los servicios públicos. Menciona que, a pesar del apoyo de sus padres, le resultó difícil encontrar un lugar que incluyera los servicios, lo que le ha llevado a organizar su presupuesto y separar sus necesidades de sus gustos. Asimismo, también comparte que vive con tres compañeras de cuarto, todas mujeres, y que se llevan bien. Destaca la importancia de tener compañía en casa, aunque a veces llegue a sentirse sola al recordar el calor y la compañía de su familia en su hogar anterior.

"Yo de igual manera eh.. creo que el primer reto que enfrenté fue el buscar la renta, pues mis papás a pesar de que me apoyaban con la renta eh... no pude encontrar un lugar en donde incluyera los servicios, entonces sí, también se ha visto como complicado todo eso, el tener que pagar luz, gas, eh... el agua, también pues las comidas, pues hacer mi despensa, también organizar mi dinero y poder como separar las cosas de necesidades y de gustos, mmm... igual mi familia me ha apoyado, eh... yo rento pero tengo tres roomies, las tres son mujeres y nos llevamos bien, de hecho eh cada quien está como en su rollo y así, pero a veces es sano el tener como también,

pues mínimo llegar a la casa y ver que hay alguien, a lo mejor no me espera a mí, pero sí puedo ver una cara y no me siento tan sola, porque pues sí es complicado pasar de estar en mi casa con mi familia, acompañada con ese con ese calor de hogar, sentirme acogida y de repente llegar y no tener como con quién platicar y así..."- Berenice, 23 años.

En el caso de Berenice, existe una "regla de sentimiento" implícita que sugiere que, como estudiante adulta, debe ser capaz de enfrentar y gestionar de manera madura las responsabilidades financieras y prácticas de vivir de manera independiente.

Sin embargo, Berenice admite abiertamente la dificultad emocional que implicó esta transición, al pasar de la comodidad y el "calor de hogar" en su familia a enfrentarse a la soledad y a la falta de compañía. Esto pone en evidencia la tensión entre las expectativas sociales y la realidad emocional que experimentó.

Para mitigar esta soledad, Berenice optó por compartir vivienda con tres compañeras, lo que le brinda la oportunidad de "ver una cara" al llegar a casa y no sentirse completamente sola. Esta decisión puede interpretarse como una estrategia de trabajo emocional, donde busca recrear un entorno que se asemeje, en cierta medida, a la calidez y compañía que tenía en su hogar familiar.

Como ilustran los relatos de los estudiantes foráneos el proceso de adaptación comienza con el reto de encontrar una vivienda asequible que cumpla con las necesidades básicas y brinde comodidad. Desde la dificultad de Luis para costear una renta individual de \$4,400, hasta la búsqueda de Berenice por un lugar con servicios incluidos, los estudiantes se enfrentan a limitaciones económicas que requieren un constante trabajo emocional para gestionar el estrés y la ansiedad asociados.

Pero más allá de los aspectos prácticos, el verdadero desafío radica en recrear ese "calor de hogar" y esa sensación de pertenencia que han dejado atrás. Como lo expresan Luis y Berenice, la transición de estar rodeados por sus familias a enfrentarse a la soledad de vivir solos o con extraños genera una ruptura emocional

profunda, que desafía las "reglas de sentimiento" y expectativas sociales de madurez e independencia.

Para mitigar esta soledad, algunos estudiantes optan por compartir vivienda con compañeros, buscando recrear un entorno que les brinde cierta compañía y un vínculo, aunque sea superficial, con un espacio que se asemeje a un hogar. Otros, como Ricardo, se enfrentan al desafío de "empezar de cero" en un lugar donde no tienen amigos ni redes de apoyo establecidas.

4.3.5 Los de antes, los de ahora y los que faltan: Tejiendo redes de apoyo

En el proceso de migración a las grandes urbes, los estudiantes foráneos se enfrentan a numerosos desafíos y cambios drásticos en su vida cotidiana. Sin embargo, no se encuentran completamente solos en esta nueva etapa. A menudo, cuentan con redes de apoyo preexistentes, sin embargo crean nuevas redes que les brindan un valioso respaldo emocional y práctico.

Estas redes de apoyo pueden tomar diversas formas. En algunos casos, los estudiantes foráneos se benefician de vínculos sociales previos, como familiares o amigos que ya se encuentran establecidos en la ciudad. Estos lazos familiares y de amistad brindan un ancla emocional y una fuente de orientación y asesoramiento en el nuevo entorno urbano.

Además, el bagaje cultural compartido desempeña un papel crucial. Los valores, tradiciones y costumbres arraigadas en su comunidad de origen actúan como un marco de referencia que les permite mantener un sentido de pertenencia y encontrar consuelo en medio de los cambios. Esta herencia cultural también puede facilitar la creación de nuevas conexiones y redes de apoyo con personas de orígenes similares en la ciudad.

A medida que los estudiantes se adaptan a su nuevo hogar, estas redes de apoyo les brindan un respaldo invaluable. Les permiten compartir experiencias,

intercambiar información práctica y encontrar solidaridad en un entorno que inicialmente puede resultar abrumador. Gracias a estos vínculos sociales y culturales, los estudiantes foráneos pueden navegar con mayor confianza los desafíos que enfrentan en su nueva vida urbana.

Mark Granovetter, sociólogo de la Universidad de Stanford, desarrolló una influyente teoría sobre la fuerza de los vínculos débiles en las redes sociales (Granovetter, 1973). Según esta teoría, los vínculos fuertes (familiares cercanos, amigos íntimos) tienden a formar redes densas y cerradas, donde la información circula de forma redundante. Por otro lado, los vínculos débiles (conocidos casuales, compañeros de trabajo) actúan como puentes que conectan redes dispersas y facilitan el flujo de información novedosa.

En el contexto de la migración, los vínculos fuertes preexistentes (familiares, amigos de la comunidad de origen) conforman redes de apoyo cruciales para los jóvenes migrantes. Estas redes densas brindan un respaldo emocional sólido, información práctica sobre cómo manejarse en el nuevo entorno urbano y un sentido de pertenencia cultural. Representan un "capital social de unión" que refuerza la identidad compartida (Putnam, 2000).

Sin embargo, Granovetter (1973) argumenta que los vínculos débiles son igualmente importantes, ya que actúan como "puentes" que conectan al migrante con nuevas redes y recursos. Establecer vínculos débiles con personas fuera de su red de origen les permite acceder a información no redundante sobre oportunidades laborales, vivienda, servicios, etc. Estos vínculos débiles representan un "capital social de puente" que amplía sus horizontes (Putnam, 2000).

Además, Granovetter (1973) sostiene que los vínculos débiles son particularmente útiles para la movilidad laboral ascendente, ya que exponen al individuo a información y contactos que no circulan dentro de su red densa original.

Por lo tanto, según la teoría de Granovetter (1973), las redes de apoyo preexistentes basadas en vínculos fuertes son fundamentales para que los

jóvenes migrantes se asienten emocionalmente en la ciudad. Pero al mismo tiempo, desarrollar nuevos vínculos débiles es clave para aprovechar oportunidades y facilitar su progreso económico y social en el nuevo entorno urbano.

Un ejemplo es el caso de Cuauhtémoc que describe la construcción de redes de apoyo en su nuevo entorno urbano. Específicamente, Cuauhtémoc menciona a sus amigos locales como una fuente importante de respaldo emocional y práctico.

En su relato, Cuauhtémoc destaca que algunos de sus amigos son habitantes locales de la ciudad a la que emigró. Él los considera parte de sus redes de apoyo, personas en las que puede confiar y con quienes puede compartir momentos de soledad o desánimo. Menciona que en esos momentos difíciles, puede acudir a la casa de sus amigos y encontrar consuelo en su compañía y en el ambiente cálido y acogedor de sus hogares.

Cuauhtémoc expresa que la presencia de estos amigos locales y el amor que experimenta en sus familias le brindan tranquilidad y alivio cuando se siente lejos de sus propios padres, a quienes puede comunicarse solamente por teléfono.

“por ejemplo yo con los amigos que estoy allá, hay unos que son locales y pues también los considero de que pues... como que también los considero mis redes de apoyo de que pues puedo decirles o hay un momento de soledad y que me bajoné pues puedo ir a quedarme a su casa y pues estoy con ellos y como que siento también el apoyo que hay entre su familia, el amor de su casa y pues como que te tranquiliza un poco si es un momento donde dices “vaya me siento lejos, mis papás están pues por el teléfono solamente” entonces necesitas un abrazo algo así, entonces también los puedes considerar”- Cuauhtémoc, 20 años

Por otro lado, Ricardo resalta que al estar todos pasando por la misma etapa de vida como estudiantes universitarios en la UAM, es más fácil compartir sentimientos y

experiencias con estas amistades, ya que se encuentran en una situación similar. Esto les permite entenderse mutuamente y brindar un apoyo emocional más genuino.

Además, Ricardo menciona que realizar actividades recreativas junto a estos compañeros y amigos, como practicar algún deporte o salir juntos, les ayuda a aliviar el estrés acumulado durante la semana de estudios. Compartir momentos de esparcimiento y diversión con personas que atraviesan circunstancias parecidas actúa como una válvula de escape para lidiar con las presiones de la vida universitaria.

“Los amigos, principalmente las amistades que he tenido aquí en la UAM, pues ya que todos compartimos este momento que mejor que compartir tus sentimientos con personas que se sienten igual, ¿no? y buscar alguna actividad recreativa que nos pueda funcionar a todos, por ejemplo algún deporte, alguna salida un poco más recreativa con nuestros compañeros y si, nos puede apoyar a aliviar ese estrés de la semana, así que mis compañeros son la base.”- Ricardo, 23 años.

Por su parte, Luis describe cómo en Acapulco tenía amigos de muchos años y un entorno familiar establecido. Sin embargo, al llegar a la CDMX, se encontró sin esas redes sociales y emocionales que tenía antes. Aunque cuenta con familiares cercanos viviendo cerca, como sus tíos, siente que no puede acudir a ellos para tratar problemas emocionales, ya que tienen sus propias situaciones.

Esta falta de lazos cercanos lo hizo sentir inicialmente solo y abrumado, como "él contra el mundo". Luis menciona que su timidez dificultó aún más el proceso de hacer nuevas amistades cuando ingresó a la UAM en su tercer trimestre, en un formato híbrido (virtual-presencial) debido a la pandemia.

A pesar de los desafíos, Luis logró establecer algunas amistades y compañeros en la universidad, aunque admite que no ha podido formar un vínculo profundo que

pueda llamar "amigo". Aun así, valora tener personas con quienes platicar durante los recesos o hacer trabajos en equipo.

“En Acapulco están mis amigos de... de hace años, están muchas cosas más sí, y llegar aquí fue de... no tengo nada de eso, o sea están mis cosas en asuntos materiales, pero no tengo amigos, tengo familia aquí muy cerca porque de hecho está mi departamento en el segundo piso, en el primero está una familia, que son mis tías y unos tíos, con los que hablo me llevo muy bien con ellos, pero no es como que con ellos voy a acudir sí si tengo algún problema así... emocional en ese sentido, porque también tienen los suyos ellos, para no molestar en tal caso, y es como de estoy yo contra... en ese inicio fue como de yo contra el mundo y sumado a esta como timidez que siempre he tratado como de quitarme, fue llegar aquí a la UAM en tercer trimestre, que era como ya la modalidad híbrida-virtual y presencial, fue como de “okay, quiero hacer amigos, pero no sé cómo”, porque era de pues ya tenía a mis amigos acá ahora ¿cómo?. Y sí, pues ahí hice unas amistades, este... compañeros y todo bien, nadie ha quien haya podido llamar así como mi amigo, pero okay tengo con quién platicar aunque sean los recesos que se hacen, o con quién hacer equipo aunque sea, y ese fue como el primer choque emocional en ese trimestre como que fue de estoy solo”- Luis, 20 años

En el relato de Cuauhtémoc, se observa la importancia de los vínculos débiles que ha formado con amigos locales en su nuevo entorno urbano. Como señala Granovetter: "Los vínculos débiles, a menudo despreciados, son una importante fuente de integración en las comunidades... Los vínculos débiles son los que tienden a crear más lazos indirectos que sirven como puentes sobre las diversas densidades de red" (Granovetter, 1973, p. 1376). Cuauhtémoc menciona cómo estos amigos locales le brindan un espacio de contención emocional y un sentido de pertenencia cuando se siente lejos de su familia, lo que concuerda con el concepto de "capital social de puente" de Putnam (2000).

En el relato de Ricardo, se destaca el papel de las amistades y compañeros universitarios como red de apoyo. Aquí se observa la fuerza de los vínculos fuertes que comparten una situación y experiencias similares. Granovetter (1973) sugiere

que "la fuerza de un vínculo es una combinación (probablemente lineal) del tiempo, la intensidad emocional, la intimidad (confianza mutua) y los servicios recíprocos que caracterizan a ese vínculo" (Granovetter, 1973, p. 1361). Ricardo resalta cómo estas amistades universitarias le permiten compartir sentimientos y realizar actividades recreativas que alivian el estrés, lo que refleja el "capital social de unión" propuesto por Putnam (2000).

Finalmente, el relato de Luis contrasta con los dos anteriores, ya que describe la experiencia de soledad y falta de redes de apoyo al migrar. Luis se encontró sin sus vínculos fuertes previos (amigos de años) y enfrentó dificultades para establecer nuevos lazos debido a barreras personales y contextuales. Esto concuerda con la teoría de Granovetter (1973), quien señala que "la ausencia de lazos con tales redes de oportunidades provoca una privación de las oportunidades laborales que se transmiten a través de estos lazos" (Granovetter, 1973, p. 1373). Sin embargo, Luis logró formar algunos vínculos débiles con compañeros universitarios, lo que representa un primer paso hacia la construcción de un "capital social de puente".

Los relatos de los estudiantes ilustran la importancia de las redes de apoyo conformadas por vínculos fuertes y débiles para los jóvenes migrantes, respaldando los conceptos teóricos de Granovetter (1973) y Putnam (2000). Mientras que los dos primeros relatos muestran cómo estas redes brindan contención emocional y acceso a recursos, el último destaca los desafíos que enfrentan quienes carecen inicialmente de estas redes al migrar, tal como señala Granovetter (1973).

En el tránsito hacia una nueva vida en la gran ciudad, los jóvenes migrantes se enfrentan a diversas vicisitudes y desafíos que ponen a prueba su resiliencia. La inseguridad y el acoso callejero representan amenazas constantes que limitan su movilidad y libertad, sembrando temores que deben aprender a sortear. El transporte público, aunque accesible, también implica riesgos y situaciones incómodas que deben navegar con cautela.

Sin embargo, en medio de estas adversidades, emergen redes de apoyo que brindan un valioso sostén emocional y práctico. Los vínculos sociales preexistentes,

como familiares y amigos de su lugar de origen, actúan como un ancla emocional y una fuente de orientación en el nuevo entorno urbano. Además, el bagaje cultural compartido les permite mantener un sentido de pertenencia y crear nuevas conexiones con personas de orígenes similares.

A medida que se adaptan a su nueva realidad, los jóvenes migrantes también tejen nuevos lazos sociales. Las amistades forjadas en el ámbito universitario se convierten en redes de apoyo fundamentales, brindando espacios para compartir experiencias, aliviar el estrés y acceder a información valiosa sobre oportunidades y recursos en la ciudad.

Aunque el camino no está exento de obstáculos y desafíos, las redes de apoyo basadas en vínculos fuertes y débiles actúan como facilitadores cruciales para la integración y la integridad de estos jóvenes en las grandes urbes. A través de estas conexiones sociales y culturales, logran navegar con mayor confianza y resiliencia las vicisitudes de su nueva vida urbana, aprovechando al máximo las oportunidades que esta les ofrece.

4. 4 Cambios extraños hay en mí: La independización

En esta línea analicé la transición de los estudiantes de depender económicamente de sus familias a asumir la responsabilidad de vivir de forma independiente en la gran Ciudad de México. Esta experiencia estuvo cargada de una compleja dimensión emocional.

Por un lado, los estudiantes experimentaron una euforia inicial ante la nueva sensación de libertad y autonomía al valerse por sí mismos lejos del núcleo familiar. Pero paralelamente, emergieron sentimientos de ansiedad, nostalgia, soledad, inseguridad y temor ante los desafíos de la independencia que ahora debían enfrentar solos, sin la guía y compañía constante de sus padres.

El dejar su hogar y adaptarse a un nuevo entorno dio lugar a emociones encontradas de nostalgia, añoranza y hasta tristeza, pero también de orgullo y logro personal al poco a poco asumir nuevas responsabilidades. Adaptarse al sistema de transporte público, administrar su economía, llevar una vivienda solos o con *roomies*, mantener el quehacer del hogar y alimentarse por cuenta propia les generaba estrés y una sensación de sobrecarga emocional. Sin embargo, a medida que lograban hacer frente a estos retos, se producía un sentido profundo de crecimiento y maduración personal.

4.4.1 Estoy sólo, no hay nadie aquí a mi lado

Uno de los mayores obstáculos emocionales que deben afrontar los estudiantes foráneos al ingresar a la UAM-Xochimilco es la sensación abrumadora de soledad que experimentan al separarse de sus familias y amigos de toda la vida. Este vacío afectivo puede ser particularmente difícil de sobrellevar, especialmente durante los primeros meses, cuando aún no han tenido la oportunidad de forjar nuevos vínculos sólidos en su nuevo entorno. Según Perlman y Peplau (1981) la soledad es una experiencia subjetiva caracterizada por la percepción de falta de compañía social satisfactoria o la ausencia de relaciones significativas. Se distingue de la soledad objetiva o el aislamiento físico, ya que es posible sentirse solo incluso en presencia de otras personas.

Es importante destacar que esta sensación de soledad no es permanente y que, con el tiempo y el esfuerzo adecuado, los estudiantes foráneos tendrán la oportunidad de construir nuevas redes de apoyo y forjar amistades duraderas dentro de la comunidad universitaria. Sin embargo, los primeros meses suelen ser particularmente desafiantes en este aspecto, y es crucial que cuenten con los recursos y el apoyo necesarios para sobrellevar esta etapa de transición emocional.

Para la mayoría de los participantes, el núcleo familiar ha sido su principal fuente de apoyo emocional, seguridad y estabilidad a lo largo de sus vidas. Dejar atrás este

pilar fundamental puede resultar profundamente desgarrador y generar sentimientos de nostalgia, añoranza y tristeza. Estas emociones, moldeadas por normas culturales y discursos sociales, median la ruptura con un vínculo afectivo significativo y la desvinculación temporal de su comunidad de origen.

El relato de Luis describe el momento donde experimenta la transición hacia la vida independiente al mudarse a un nuevo departamento, lejos de su hogar familiar. Específicamente, relata los primeros días en su nuevo hogar y la partida de su madre después de ayudarlo a instalarse.

En un inicio, la madre de Luis lo acompañó durante la primera semana para asistirlo en la organización y acondicionamiento de su departamento. Ella lo guió y supervisó mientras él realizaba tareas como instalar cortinas, acomodar enseres y otros preparativos. Luis aprecia este tiempo compartido con su madre como una "experiencia bonita" en medio de este cambio significativo.

Sin embargo, llegó el momento en que su madre tuvo que regresar a casa, dejándolo solo en su nuevo entorno. Luis narra cómo la dejó en la terminal de Tasqueña, se despidieron con un abrazo y luego él se marchó. En ese instante, al darse cuenta de que se había quedado completamente solo, Luis experimentó una oleada de emociones y se puso a llorar, consciente de que ahora enfrentaría la vida independiente sin el apoyo presencial de su familia.

“La primera semana que estuve aquí, viviendo aquí estuvo todavía mi mamá, porque fue de “a ver te voy a ayudar, a...pues en lo que ocupes”, ya sea para arreglar el departamento, para poner este... entrepaños, cosillas, instalar que al final pues hice todo yo pero ella como estaba supervisando fue de “así, vas bien”, ah bueno, gracias, estuvo padre, fue una experiencia bonita porque la compartí con ella y todo esto este... y ya cuando se fue me acuerdo que la dejé ahí en la terminal, acá en Tasqueña y sí fue la dejé, ya un abrazo me fui, y ya pues ya empecé a chillar porque si fue de “ah, ya estoy aquí solo”- Luis, 20 años

En el caso de Lucy, resalta el desafío de "estar sola" y tener que volverse prácticamente independiente. A pesar de que su familia la mantiene económicamente, ahora debe asumir responsabilidades domésticas como cocinar y realizar otras tareas por sí misma, sin el apoyo y supervisión constante de sus seres queridos.

“entonces pues este he lidiado con eso, con el contexto de la ciudad, al igual que el estar solo, porque o sea pues el estar solo es de que tienes que volverte prácticamente independiente aunque mi familia me mantiene pero pues de ser dependiente de que te haces de comer, te haces tus cosas y todo ¿no? y pues ya nadie está al pendiente de ti” -Lucy, 19 años.

Por otro lado, Ricardo comparte un relato más emocional sobre esta transición. Inicialmente experimentó una sensación de felicidad por alcanzar mayor independencia. Sin embargo, pronto se enfrentó a un "golpe de realidad" al darse cuenta de que realmente estaba solo, sin el cuidado y los consejos habituales de sus padres y hermanos que solían guiarlo.

“Eh... bueno para mí al principio fue muy eh... hijole, fue una lluvia de emociones realmente, empecé sintiendo mucha felicidad de que ya soy una persona un poco más independiente, pero después llega como un golpe de realidad ¿sabes? de que realmente estás solo, de que solo ente tú ves por ti mismo, ya no tienes a tus papás que te que te cuidan de cierta manera, tus hermanos que te aconsejan eh... y eso es lo más difícil”- Ricardo, 23 años.

Estas experiencias ilustran cómo el tránsito hacia la vida independiente implica adaptarse no solo a nuevas responsabilidades y hábitos, sino también a un profundo cambio emocional y de mentalidad. Pasar de depender de la estructura familiar a valerse por sí mismos representa un desafío significativo para estos jóvenes en esta etapa crucial de sus vidas.

Según Bowlby, el vínculo afectivo que se forma entre el bebé y su cuidador primario (generalmente la madre) es fundamental para el desarrollo emocional saludable del niño. Este vínculo de apego brinda una "base segura" que permite al niño explorar el mundo con confianza, sabiendo que puede regresar a su figura de apego en busca de protección, consuelo y apoyo cuando lo necesite (Bowlby, 1988).

En la adolescencia y adultez temprana, aunque los individuos desarrollan nuevos vínculos de apego con pares y parejas románticas, el vínculo con los padres sigue siendo muy importante. Bowlby señaló que la separación prolongada de las figuras de apego primarias puede generar angustia y dificultades en el ajuste emocional, especialmente en momentos de estrés (Bowlby, 1973).

Los relatos de Lucy y Ricardo ilustran esta dinámica. Al mudarse e iniciar su vida independiente, se separan físicamente de sus padres, quienes han sido sus principales figuras de apego y fuentes de seguridad emocional. Esto explica las emociones intensas que experimentan, como la soledad y el "golpe de realidad" que menciona Ricardo al darse cuenta de que ya no tiene el cuidado y los consejos habituales de sus padres y hermanos.

Bowlby explicó que en situaciones de separación de las figuras de apego, los individuos pueden experimentar ansiedad, tristeza y conductas de búsqueda de proximidad (como el llanto de Luis al despedirse de su madre). Esto refleja el sistema de apego activado, buscando restablecer la sensación de seguridad que brindaba la presencia de los cuidadores primarios (Bowlby, 1973).

Además, Bowlby destacó la importancia de los "sustitutos de la figura materna" o fuentes alternativas de apoyo emocional en ausencia de los cuidadores primarios. En el caso de Luis, Lucy y Ricardo, deberán construir nuevas redes sociales y fuentes de apoyo en su nuevo entorno para compensar la separación de sus padres y adaptarse a su nueva vida independiente.

Más allá del impacto emocional, la vida independiente también implica enfrentar una serie de desafíos prácticos. Como Lucy lo señala, deben volverse prácticamente

independientes, asumiendo responsabilidades domésticas y de autogestión que antes eran cubiertas por sus familias. Cocinar, limpiar, administrar finanzas y organizar su propio tiempo son habilidades que deben desarrollar para sobrellevar esta nueva dinámica.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos, esta etapa representa una oportunidad invaluable para construir un sentido de identidad y autonomía personal. Al separarse emocionalmente de sus figuras parentales y adaptarse a un nuevo entorno, estos jóvenes se ven obligados a desarrollar resiliencia, autoconfianza y habilidades de afrontamiento que los prepararán para los desafíos futuros de la vida adulta.

4.4.2 Convivencia desafiante con compañeros de tierras ajenas en un nuevo entorno

Para la mayoría de estudiantes foráneos, vivir con compañeros de vivienda (*roomies*) puede ser una experiencia completamente nueva y desafiante. Alejados de sus familiares y amistades, se ven enfrentados a la tarea de convivir y relacionarse con personas que pueden tener orígenes culturales, creencias y hábitos muy distintos a los suyos.

La convivencia con compañeros implica aprender a respetar los espacios y rutinas de los demás, ser tolerantes ante las diferencias y cultivar una comunicación abierta y respetuosa. Es fundamental establecer normas y acuerdos claros desde el principio sobre temas como el orden, la limpieza, los horarios de descanso y el uso de áreas comunes.

Al mismo tiempo, compartir vivienda brinda una valiosa oportunidad para enriquecer los conocimientos culturales, hacer nuevas amistades y desarrollar habilidades de negociación y resolución de conflictos. Una buena relación con los compañeros de vivienda puede convertirse en un apoyo emocional invaluable durante la adaptación a un nuevo entorno.

Sin embargo, si no hay una buena relación entre los compañeros de vivienda, la convivencia puede tornarse un poco difícil y tensa. Lo cual puede repercutir en estrés y ansiedad para todos los involucrados.

Tal es el caso de Ricardo quien ilustra una situación común al compartir vivienda con compañeros de cuarto. En su relato, describe su experiencia al alquilar un departamento con otros estudiantes, evidenciando un problema específico que tuvo que enfrentar.

El principal problema que enfrentó fue la falta de comunicación y respeto entre los compañeros de vivienda. Menciona que cada uno compraba su propia despensa y organizaba sus alimentos por días, pero sus compañeros tomaban su comida sin avisarle, dejándolo sin poder comer lo que había planeado.

Ricardo señala que sus compañeros carecían de la "educación" para pedir las cosas prestadas o comunicarse adecuadamente. Esta falta de consideración y respeto por los espacios y pertenencias de los demás generó bastantes problemas en la convivencia.

Finalmente, esta situación insostenible los llevó a tener que separarse y dejar de vivir juntos, ya que no pudieron resolver los conflictos derivados de esa falta de comunicación y cortesía básica entre compañeros de vivienda.

“Al principio rentaba con más compañeros y la falta de comunicación pues no existía por lo cual tuvimos que separarnos porque tuvimos bastantes problemas por ejemplo, cada quien compraba su despensa mis compañeros no tenían la educación para pedir cosas Y pues obviamente uno contempla sus comidas y las ordenas por días y mis compañeros realmente no tenían la educación y tomaban mi comida sin avisarme, dejándome sin comer” -Ricardo
23 años, originario de Querétaro

De igual manera, David relata una experiencia desagradable con uno de sus compañeros de vivienda, quien además era el propietario del departamento. Este individuo mostró comportamientos manipuladores hacia David e incluso intentó expulsarlo del lugar en el que vivía. David describe cómo este compañero utilizaba técnicas de manipulación y violencia para controlar a su novia, y en una ocasión se vio involucrado en una discusión de pareja, actuando como mediador. La situación fue extremadamente incómoda para David, lo que eventualmente lo llevó a abandonar el lugar y advertir a otros posibles inquilinos sobre la naturaleza peligrosa y violenta de su compañero de vivienda.

El relato de David describe una situación de violencia y abuso por parte de uno de los compañeros de vivienda de David, quien era además el propietario del departamento. El relato de David refleja claramente las dinámicas de control, manipulación y violencia que ejercía este individuo, no solo hacia su novia, sino también hacia David mismo.

“era una encrucijada en la que yo estaba, porque dije es que no le puedes, no puedo no decirle a esta chica como “oye, esto no es normal esto es violencia”, porque precisamente por el mismo ciclo de violencia le iba a decir a este güey como “oye, tu roomie me anda diciendo esto de ti, y evidentemente precisamente, yo decía “güey, me va a correr, me va a golpear, me va a hacer algo en la noche.”- David, 22 años.

“Ay no, horrible porque empezó a darle putazos a la pared, se empezó como que agarró su cinturón y se ahorcaba el mismo, o sea neta fatal, y yo estaba como de güey no sé si ayudarte porque me da miedo que me hagas algo, y no he salido de la carrera no estoy listo como para intervenir en algo así de fuerte”- David, 22 años

“Sabía que no me iba a correr porque güey, sabía que por neta esa renta la necesitaba él para pagar pues la renta del departamento, entonces dije “ah pues me quieres correr” y que empiezo a guardar mis cosas. Yo sabía que no me iba a correr, yo sabía, o sea no sabía, dije “este wey esta pendejo” como “no perdón perdón” y le dije dije como “güey, esos chantajes conmigo no te

van a funcionar, tal vez con otras personas sí, pero conmigo no"- David, 22 años.

La teoría de la "Violencia de Pareja" desarrollada por Leonor Walker (1979) puede ayudar a comprender mejor esta situación. Walker describe el "Ciclo de la Violencia" que consta de tres fases:

1. Fase de Acumulación de Tensión: Donde hay incidentes menores de agresión física, psicológica o sexual que van incrementando la tensión.
2. Fase de Explosión Violenta: Es el punto máximo de tensión donde ocurren los episodios más graves de violencia.
3. Fase de Luna de Miel: El agresor se muestra arrepentido y promete cambiar, manipulando a la víctima para que permanezca en la relación.

En el caso de David, podemos ver claramente estas fases. Primero, el compañero mostraba comportamientos controladores y manipuladores hacia su novia (acumulación de tensión). Luego, en un episodio de discusión, explotó en violencia verbal y física, golpeando paredes y autolesionándose (explosión violenta). Finalmente, intentó chantajear a David para que no lo denunciara, prometiendo no correrlo (luna de miel).

La experiencia de David también ilustra cómo la violencia de pareja no solo afecta a las víctimas directas, sino también a quienes las rodean, generando un ambiente de intimidación y miedo. David temía por su propia seguridad si intervenía o denunciaba a su compañero.

El relato de Berenice contrasta significativamente con la experiencia negativa relatada por David. Mientras que David vivió situaciones de violencia, manipulación y falta de respeto por parte de su compañero de vivienda, Berenice describe una convivencia armoniosa y respetuosa con sus *roomies* (compañeras de cuarto).

Berenice resalta la importancia del respeto mutuo, el establecimiento de reglas claras sobre espacios compartidos/privados, y el hecho de que sus compañeras pasaran la mayor parte del tiempo fuera, minimizando los roces y conflictos por el uso de las áreas comunes.

A diferencia del ambiente hostil y violento que David experimentó, Berenice describe una situación de convivencia pacífica y organizada, donde cada una tenía su propio espacio privado y las áreas comunes se mantenían limpias gracias a los acuerdos establecidos y al respeto mutuo entre las roomies.

“La relación con mis roomies, afortunadamente justo, o sea nunca pasé como por los problemas del compañero, eh... yo desde que llegué eh... más allá de poner reglas o acuerdos, o sea era como el ser conscientes de que cada una tiene su cuarto, entonces pues si una lo quiere tener desordenado y así pues es su cuarto, ¿no?, eso sí o sea cada cuarto tiene su baño, entonces pues cada quien se hace cargo de su baño y el único como área común es la cocina, pero dos de mis roomies no comen aquí, o sea de que están terminando igual la carrera, entonces ya están haciendo servicio, entonces se la pasan fuera y otra roomie ya no está estudiando, ya solo está trabajando, entonces también se la pasa como afuera y comen afuera y a lo mucho pues llegan a cenar aquí, pero pues recogen sus cosas, entonces yo no tengo un tema en cuestión limpieza, porque pues soy como... ajá, es como mi casa casi casi, nada más que comparto habitaciones.”- Berenice, 23 años.

La interacción con compañeros de vivienda trasciende la simple convivencia en un espacio físico compartido. Implica el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida, como la capacidad de comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos de manera constructiva y practicar la empatía y el respeto hacia los demás.

Se puede afirmar que el tránsito hacia la vida independiente y la convivencia con compañeros de vivienda representan una etapa crucial en el desarrollo de los

jóvenes estudiantes foráneos. Esta experiencia los enfrenta a una serie de desafíos emocionales, prácticos y sociales que ponen a prueba su capacidad de adaptación y crecimiento personal.

En el plano emocional, la separación del núcleo familiar y la ruptura con los vínculos de apego primarios pueden generar sentimientos de soledad, nostalgia y ansiedad. Sin embargo, esta etapa también brinda la oportunidad de desarrollar autonomía y un sentido de identidad propio, lo que les permitirá afrontar con éxito los retos de la vida adulta.

En cuanto a la convivencia con compañeros de vivienda, los relatos de los participantes revelan experiencias diversas, algunas positivas y otras más desafiantes. Mientras algunos logran establecer relaciones armoniosas basadas en el respeto mutuo y la comunicación efectiva, otros enfrentan situaciones de conflicto, falta de consideración y, en casos extremos, incluso violencia y abuso.

Estas experiencias resaltan la importancia de cultivar habilidades interpersonales, como la empatía, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos, las cuales resultan fundamentales para construir entornos de convivencia saludables y enriquecedores.

4.5 UAMero

Finalmente, en esta última línea exploré el proceso por el cual los estudiantes foráneos se integraron y adaptaron al ambiente académico y social de la UAM Xochimilco. Una importante dimensión emocional estuvo presente en esta travesía. Al ingresar a la universidad, los estudiantes experimentaron sentimientos iniciales de incertidumbre sobre cómo sería este nuevo entorno y si lograrían adaptarse e integrarse exitosamente. Aunque también llegaron con ilusiones y expectativas sobre su vida estudiantil.

Al principio, afrontaron sensaciones de soledad y aislamiento al no tener vínculos estrechos con compañeros o grupos de la comunidad universitaria. Sin embargo, a

medida que se iban involucrando en actividades académicas y extracurriculares, emergían emociones de motivación, entusiasmo y compromiso con sus estudios y pertenencia a la UAM-X.

No obstante, las exigencias académicas también generaban episodios de estrés, ansiedad y preocupación sobre su desempeño. El poder crear redes de apoyo y de amistad con otros estudiantes y docentes resultó un soporte emocional muy valioso. Conforme se arraigaban más profundamente, los estudiantes foráneos desarrollaban un sentido de identificación y pertenencia hacia la comunidad de la UAM-X. Su participación en la vida universitaria les produce emociones de logro, crecimiento y autorrealización personal.

4.5.1 Adaptación a la casa de estudios UAM - Xochimilco

La adaptación a una nueva escuela puede ser un proceso desafiante para cualquier estudiante, pero para aquellos que se encuentran en una situación de migración, esta transición puede implicar desafíos adicionales. Los estudiantes foráneos enfrentan una serie de ajustes no solo académicos, sino también sociales y culturales, a medida que se integran en un entorno escolar desconocido y, a menudo, muy diferente al que estaban acostumbrados.

En el caso de Lucy y Juan Pablo, podemos ver cómo se enfrentan a la necesidad de realizar un "trabajo emocional" para adaptarse a las nuevas normas y expectativas emocionales del entorno universitario de la UAM-X. Lucy expresa su sorpresa inicial al tener que impartir la clase y lidiar con un profesor muy exigente, mientras que Juan Pablo destaca el contraste con su formación previa.

Según Hochschild (2008), cuando los individuos se enfrentan a nuevas "reglas de sentimiento", deben emplear estrategias de "actuación en superficie" o "actuación profunda" para regular sus emociones y cumplir con las expectativas del entorno. En el caso de Lucy y Juan Pablo, vemos cómo están en proceso de aprender y adoptar las nuevas reglas emocionales de su rol como estudiantes en la UAM-X, lo que

implica un trabajo emocional para ajustarse a las metodologías y dinámicas académicas distintas a lo que conocían.

Por otro lado, los aportes de Ahmed (2015) sobre la "economía emocional" y la "alienación emocional" también pueden arrojar luz sobre estas experiencias. Ahmed plantea que las emociones no son meramente individuales, sino que circulan y se acumulan en determinados objetos, espacios y cuerpos, generando economías afectivas que pueden alienar o excluir a ciertos individuos.

Al ingresar a la UAM-X, Lucy y Juan Pablo se enfrentan a una economía emocional establecida, con normas y expectativas afectivas que pueden resultarles ajenas o incluso alienantes al principio. La sorpresa de Lucy al tener que impartir clases y la dificultad de Juan Pablo para adaptarse al sistema modular reflejan esta sensación de alienación emocional inicial al enfrentarse a un entorno afectivo distinto al que estaban acostumbrados.

Sin embargo, Ahmed (2015) también destaca la capacidad de los individuos para "reorientar" su relación con estos espacios y objetos afectivos mediante el trabajo emocional y la construcción de nuevos vínculos. En este sentido, el apoyo que recibió Juan Pablo de su hermano puede verse como un aspecto que le ayudó a reorientar su relación con la economía emocional de la UAM-X, facilitando su adaptación.

“pues yo creo que pues sí o sea la adaptación pues más que nada este en cuestión académica se podría decir que este pues al menos aquí en la UAM como que el sistema modular está nunca lo había escuchado, entonces fue como que raro cuando mis maestros decían o sea en el primer trimestre me dijeron “No es que ustedes deben de dar la clase” y yo me quede así como de “¿Por qué nosotros? y este y así por eso le pagan a usted” entonces pues sí al igual que en este tri que estoy cursando pues tengo un maestro muy pesado la verdad, demasiado y nunca había me había tocado un maestro de ese tipo ¿no? de que nos exige mucho y no se da a explicar muy bien y todo,

entonces sí me ha gustado un poco adaptarme a eso porque nunca me había tocado maestros de ese tipo”- Lucy, 19 años

“Con ayuda de mi hermano este... pues igual me iba diciendo “no, ah pues la UAM tiene esto, o sea te puede ayudar en esto también” este igual me fue explicando cómo pues por ejemplo funcionaba la biblioteca ¿no?, porque yo en su momento no tuve la oportunidad del recorrido, por esto de pandemia ¿sabes?, entonces pues sí me ayudó en gran parte este mi hermano en esa parte de ir conociendo la UAM, las instalaciones, entonces... pues sí me fui aclimatando, acostumbrando más a las instalaciones, ya me sentí un poquito más parte de de la UAM, ya iba conociendo más o menos este... pues como este trabaja la UAM, ¿no?, esto del sistema modular porque pues obviamente no lo llevaba, yo llevaba este un sistema tradicional, entonces este cambio también de... este de digamos de pues sí, de forma de ver la educación sí fue igual diferente, entonces traté de agarrarle, ¿no? y ahí este darle el paso a lo que tocara”- Juan Pablo, 20 años

El ingreso a la UAM-Xochimilco representa un desafío emocional y académico significativo para los estudiantes foráneos. Este proceso implica mucho más que simplemente ajustarse a un nuevo entorno físico, sino que requiere una reorientación profunda de su relación con las normas, expectativas y economías emocionales que imperan en el ámbito educativo universitario.

A través de los relatos de Lucy y Juan Pablo, exploré cómo estos jóvenes se enfrentan a la necesidad de realizar un trabajo emocional para regular sus sentimientos y adaptarse a las nuevas reglas de sentimiento que rigen su rol como estudiantes en la UAM-X. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje, las dinámicas en el aula y las exigencias académicas distintas a lo que conocían previamente generan inicialmente una sensación de sorpresa y desconcierto emocional.

Sin embargo, como se puede observar, los estudiantes no se encuentran solos en este proceso de adaptación. El apoyo de redes cercanas, como los hermanos o compañeros que ya están familiarizados con el entorno universitario, puede actuar

como un recurso invaluable para reorientar su relación con la economía emocional de la institución y facilitar su integración a las nuevas normas y expectativas.

Además, el propio trabajo emocional que realizan los estudiantes, al emplear estrategias de actuación en superficie o profunda para regular sus emociones, les permite gradualmente internalizar y adoptar las reglas de sentimiento propias de la UAM-X, construyendo así una nueva relación emocional con su rol estudiantil y su entorno académico.

En este sentido, la adaptación a la nueva escuela no es solo un desafío académico, sino también un proceso de crecimiento personal y emocional. Si bien el camino puede ser arduo y desafiante en un inicio, la capacidad de adaptación y el trabajo emocional que realizan estos jóvenes les permiten forjar una identidad sólida como miembros de la comunidad universitaria.

4.5.2 Gusto por ser pantera

Más allá de los desafíos y obstáculos inherentes al proceso de adaptación, lo cierto es que muchos estudiantes foráneos logran desarrollar un profundo sentido de pertenencia y aprecio por la UAM-Xochimilco. Esta institución, con su enfoque innovador y su compromiso con la investigación, ha cautivado a numerosos jóvenes que encuentran en ella un espacio propicio para su crecimiento académico y personal.

Los relatos de David y Juan Pablo reflejan esta conexión afectiva que han forjado con la universidad. David, por ejemplo, expresa su entusiasmo por las oportunidades de investigación que ha tenido, destacando su disfrute por los trabajos realizados y el proyecto actual en su área de concentración. Sus palabras "Me gusta todo" transmiten una genuina satisfacción con su experiencia en la UAM-X.

Por su parte, Juan Pablo valora la calidad de sus clases y el apoyo recibido de sus profesores, quienes han guiado y facilitado su trayectoria académica. Además,

resalta la importancia de las relaciones interpersonales establecidas con sus compañeros, las cuales han sido fundamentales para su vida universitaria. Esta combinación de factores académicos y sociales lo ha llevado a sentirse "muy cómodo y a gusto" en la institución.

Sus relatos ilustran cómo, a pesar de los retos iniciales de adaptación, los estudiantes foráneos tienen la capacidad de desarrollar un vínculo emocional con la UAM-Xochimilco. Al sumergirse en las oportunidades académicas, al aprovechar los recursos institucionales y al construir redes de apoyo significativas, estos jóvenes logran cultivar un sentimiento de pertenencia y orgullo por formar parte de esta comunidad universitaria única.

“Traté de tomar todo lo bueno y han habido cosas que sí he visto y me ha encantado o sea, insisto la investigación me ha encantado, los trabajos de investigación que he hecho me encantan, el trabajo de investigación que estoy haciendo ahorita en el área de concentración me siento muy a gusto ¡Me gusta todo!” -David 22 años.

“Mis clases las siento muy completas, he tenido buenos profesores que me han guiado, que me han ayudado, que me han apoyado y también la parte de mis compañeros, de mis relaciones con mis amigos han sido parte fundamental para seguir en esta vida universitaria. Ha sido muy muy llenador en esa parte de conocimientos me siento muy cómodo muy a gusto aquí” -Juan Pablo 20 años.

Podemos analizar los relatos de Juan Pablo y David a través de la teoría de la "Comunidad de Práctica" desarrollada por el teórico social Etienne Wenger. Esta teoría ofrece un marco conceptual útil para comprender cómo los estudiantes foráneos desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso con su institución educativa.

Según Wenger, una comunidad de práctica se define como "un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área a través de una interacción continua" (Wenger, 2001, p. 4).

En el contexto de la UAM-Xochimilco, podemos considerar a la comunidad estudiantil como una comunidad de práctica, donde los estudiantes comparten el interés común de adquirir conocimientos y habilidades en sus respectivas áreas de estudio. Los relatos de Juan Pablo y David ilustran cómo han logrado integrarse y participar activamente en esta comunidad de práctica.

Juan Pablo destaca la calidad de sus clases y el apoyo recibido de sus profesores y compañeros, lo que sugiere que ha logrado establecer relaciones significativas y productivas dentro de esta comunidad de práctica académica. Wenger (2001) enfatiza la importancia de estas interacciones y relaciones sociales para el aprendizaje y el desarrollo de un sentido de pertenencia en una comunidad de práctica.

Por su parte, David resalta su entusiasmo por las oportunidades de investigación y los trabajos realizados, lo que demuestra su participación activa y su compromiso con las prácticas centrales de la comunidad académica de la UAM-X.

Wenger identifica tres dimensiones fundamentales en una comunidad de práctica: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido (Wenger, 2001, p. 98). En los relatos, podemos ver cómo Juan Pablo y David han desarrollado un compromiso mutuo con sus compañeros y profesores, participando en una empresa conjunta de adquisición de conocimientos y habilidades académicas, y compartiendo un repertorio de prácticas, lenguaje y recursos propios de la comunidad de la UAM-Xochimilco.

Según Wenger, cuando los individuos participan de manera significativa en una comunidad de práctica, desarrollan un sentido de pertenencia y una identidad vinculada a esa comunidad (Wenger, 2001, p. 188). Esto explica el gusto y la

comodidad que expresan Juan Pablo y David al formar parte de la UAM-X, ya que han logrado integrarse y participar activamente en su comunidad de práctica académica.

Sin embargo, es importante reconocer que el desarrollo de este sentido de pertenencia no es un proceso lineal ni homogéneo. Cada estudiante foráneo tendrá su propia trayectoria y experiencia única, moldeada por factores individuales y contextuales. Algunas personas pueden lograr esta conexión afectiva con mayor facilidad, mientras que otras pueden enfrentar mayores obstáculos y requerirán más tiempo y esfuerzo para consolidar este vínculo emocional con la institución.

En este sentido, es crucial que la UAM-Xochimilco continúe fomentando un ambiente inclusivo y diverso, que brinde oportunidades equitativas para que todos los estudiantes foráneos puedan explorar y desarrollar sus intereses académicos, participar en proyectos y actividades enriquecedoras, y construir redes de apoyo sólidas.

4.5.3 Creando redes de apoyo con UAMigos

En la UAM-X, las redes de apoyo juegan un papel fundamental en facilitar esta adaptación y brindar un sentido de pertenencia e integridad a los estudiantes.

Las experiencias compartidas por Juan Pablo, David y Berenice resaltan la importancia de cultivar amistades sólidas dentro de la comunidad universitaria. Estos vínculos no solo enriquecen la vida social de los estudiantes, sino que también proporcionan un valioso respaldo emocional y académico. La convivencia diaria con compañeros que enfrentan desafíos similares fomenta un sentido de comprensión mutua y solidaridad, lo que a su vez contribuye a superar obstáculos y sentirse parte de un grupo cohesionado.

Además de las amistades forjadas, las redes de apoyo en la UAM-X también involucran a los docentes, personal administrativo y familiares. Estos últimos, aunque físicamente distantes, continúan brindando su respaldo incondicional a

través de diversos medios, lo que refuerza el sentido de seguridad y confianza de los estudiantes.

Básicamente, las redes de apoyo en la UAM-X constituyen un pilar fundamental para el éxito y la integridad de los estudiantes, fomentando un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico. Estas redes fomentan la integración, el intercambio de experiencias y la creación de lazos duraderos que trascienden el ámbito meramente académico.

En el caso de Juan Pablo, destaca cómo, además de formar un equipo de trabajo, logró entablar bonitas amistades con sus compañeros. Esta situación fue algo nuevo y gratificante para él, ya que no había experimentado antes el establecimiento de tantas amistades cercanas al mismo tiempo. Él y sus amigos acordaban reunirse en un punto específico, antes de ingresar a la universidad, lo que demuestra el interés genuino por pasar tiempo juntos y fortalecer sus lazos. Esta dinámica de apoyo mutuo y convivencia fuera del ámbito meramente académico resultó ser una experiencia muy positiva y enriquecedora para Juan Pablo.

“Aparte del equipo se empezó a hacer una bonita amistad, entonces ya éramos más y nos decíamos "No pues este hay que vernos a tal hora en la entrada de hueso" porque resulta que pues todos entrábamos por hueso ¿no? entonces pues nos vemos en tal hora para entrar juntos, entonces pues no sé creo que no no había hecho algo así ¿sabes? con alguien o sea tantas amistades que he tenido y no se había dado entonces fue algo diferente, algo nuevo para mí y muy bonito ¡Me gustó mucho!” -Juan Pablo 20 años.

Por su parte, David reconoce haber atravesado por un periodo difícil al principio de su experiencia universitaria, sintiéndose mal y probablemente abrumado. Sin embargo, destaca el papel crucial que desempeñaron sus amistades y la convivencia con ellos para superar esa etapa complicada. A través de la interacción constante y el apoyo de sus compañeros, David logró adaptarse de manera más sencilla al nuevo entorno. Sus amigos actuaron como un agente clave para sentirse

mejor consigo mismo y encontrar su lugar dentro de la comunidad estudiantil, demostrando el valor emocional que pueden tener las redes de apoyo.

“O sea sí me sentí muy mal como que al principio pero después como con la convivencia y todo eso o sea los amigos como que vas haciendo pues realmente eso como que me ayudó como que sentirme mejor y realmente me adapté muy fácil” -David 22 años.

En el caso de Berenice, resalta la importancia del apoyo brindado por sus compañeros, quienes compartieron sus experiencias previas y la guiaron durante su proceso de adaptación. Además, destaca el respaldo incondicional de su familia, quienes, a pesar de la distancia física, encontraron formas de brindarle su apoyo constante. Esta combinación de redes de apoyo, tanto dentro de la universidad como en el ámbito familiar, fue fundamental para que Berenice pudiera enfrentar los desafíos de manera más efectiva. Su relato evidencia cómo las redes de apoyo pueden provenir de diferentes ámbitos y complementarse.

“Afortunadamente tuve compañeros que me ayudaron compartiendome sus experiencias y pues el apoyo de mi familia que aunque estuvieron lejos siempre tuvieron la manera de apoyarme” -Berenice 23 años.

Desde la perspectiva teórica de Hochschild (2008), los relatos ilustran cómo los estudiantes participan en un proceso de "actuación superficial" y "actuación profunda" al enfrentar las nuevas demandas emocionales de la vida universitaria. La actuación superficial implica fingir o suprimir ciertos sentimientos para cumplir con las normas emocionales esperadas, mientras que la actuación profunda implica un esfuerzo por realmente inducir o redireccionar los sentimientos internos.

Por ejemplo, cuando David menciona "sentirme muy mal al principio", podría estar revelando una disonancia emocional inicial, donde sus emociones internas no coincidían con las expectativas de bienestar y adaptación en el nuevo entorno. Sin embargo, a través de la convivencia con amigos, parece haber logrado una "transmutación de las emociones" más alineada con las normas deseadas.

Por otro lado, Ahmed (2015) ofrece una mirada a través del concepto de "apego emocional", donde los objetos y sujetos adquieren valor afectivo a través de su asociación con emociones particulares. En este sentido, los estudiantes podrían estar formando "apegos emocionales" con la universidad, sus compañeros y las redes de apoyo, lo que les permite construir un sentido de pertenencia y vínculo con ese entorno.

Además, Ahmed (2015) analiza cómo las emociones tienen la capacidad de "hacer que las cosas sucedan" al influir en las acciones y decisiones. En los relatos, las emociones "negativas" iniciales podrían haber motivado a los estudiantes a buscar activamente redes de apoyo y estrategias para "hacer que sucedan" experiencias más "positivas" y una mejor adaptación.

Otro concepto relevante de Ahmed (2015) es el de "fronteras emocionales", que describe cómo las emociones pueden reforzar o desafiar las divisiones entre grupos sociales. En este caso, las redes de apoyo podrían estar actuando como "espacios de permeabilidad emocional", donde los estudiantes trascienden las fronteras emocionales iniciales y crean nuevas formas de conexión y solidaridad afectiva.

Esta línea de análisis da cuenta del complejo proceso de transición que experimentan los estudiantes foráneos al ingresar a la UAM-Xochimilco. Se exploran las diversas facetas y desafíos que enfrentan estos jóvenes, tanto en el ámbito académico como personal y emocional, al dejar sus hogares y comunidades de origen para iniciar una nueva etapa en su formación universitaria.

Para finalizar, es importante destacar la determinación de estos estudiantes en su búsqueda por construir una identidad sólida como miembros de la comunidad universitaria. Si bien el camino no está exento de desafíos, el apoyo institucional, las oportunidades académicas enriquecedoras y las redes de apoyo significativas les permiten superar los obstáculos y forjar una experiencia universitaria gratificante y transformadora.

Conclusiones

La presente investigación ha logrado arrojar luz sobre la compleja experiencia emocional de los jóvenes estudiantes foráneos que emprenden la travesía de migrar a la Ciudad de México para continuar sus estudios superiores en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). A través de un enfoque metodológico cualitativo, cimentado en entrevistas semiestructuradas y relatos de vida, se ha conseguido acceder a una dimensión emocional profunda y vasta en matices, que acompaña este proceso migratorio académico. Esta aproximación ha permitido no solo describir, sino también comprender y analizar las vivencias subjetivas de los participantes, revelando las complejidades inherentes a su adaptación en múltiples niveles: personal, social, cultural y académico.

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio radica en la identificación de cuatro líneas analíticas clave que estructuran la experiencia emocional de estos estudiantes. En primer lugar, se ha puesto de manifiesto cómo los jóvenes llegan a la capital mexicana con un bagaje emocional complejo, caracterizado por altas expectativas sociales y profesionales. Estas expectativas están impregnadas de ilusiones, metas y aspiraciones sobre su futuro académico y laboral, pero también se encuentran matizadas por incertidumbres, nerviosismos y temores ante lo desconocido. Este hallazgo revela un proceso sofisticado de gestión emocional, donde los estudiantes se ven en la necesidad de proyectar una imagen de fortaleza y optimismo, adhiriéndose a ciertas normas emocionales implícitas que perciben como necesarias para enfrentar los desafíos que se avecinan.

La segunda línea analítica desvela el impacto emocional del choque cultural que experimentan estos jóvenes al adaptarse a la vida en una megalópolis como la Ciudad de México. Más allá de las dificultades logísticas y prácticas, cómo encontrar vivienda o aprender a navegar el complejo sistema de transporte, los estudiantes se enfrentan a un reto más profundo: acostumbrarse a un ritmo de vida acelerado y a códigos sociales muy distintos a los de sus lugares de origen.

Este proceso desencadena diversas emociones que van desde la soledad y el estrés hasta la ansiedad e incluso angustia. Sin embargo, la investigación también ha revelado las ingeniosas estrategias de afrontamiento que desarrollan, apoyándose en la construcción de redes de apoyo con otros estudiantes foráneos y aprovechando su capital cultural previo.

La tercera línea de análisis se centra en la transición hacia la independencia económica y personal, un hito emocional trascendental en la vida de estos jóvenes. Este proceso se caracteriza por una dicotomía emocional: por un lado, experimentan una euforia inicial ante la nueva sensación de libertad y autonomía; por otro, enfrentan sentimientos de nostalgia, añoranza y soledad al distanciarse del núcleo familiar. La investigación ha puesto de relieve cómo esta transición genera emociones complejas, donde la excitación por la independencia se mezcla con inseguridades y temores ante los múltiples desafíos que deben enfrentar solos. No obstante, se ha observado que, a medida que logran superar estos retos, se produce un profundo sentido de logro, crecimiento personal y maduración.

La cuarta y última línea analítica explora el proceso de integración al ambiente académico y social de la UAM-Xochimilco. Este aspecto de la experiencia migratoria se revela como un viaje emocional intrincado, que comienza con incertidumbres sobre el nuevo entorno educativo y la capacidad de adaptación, pero que también está cargado de ilusiones y expectativas sobre la vida estudiantil universitaria. La investigación ha identificado cómo los estudiantes transitan desde sensaciones iniciales de soledad y aislamiento hacia emociones de motivación, entusiasmo y un creciente sentido de pertenencia a la comunidad universitaria. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos, ya que las exigencias académicas generan episodios recurrentes de estrés y ansiedad. Un hallazgo crucial en este aspecto es la importancia de las redes de apoyo y amistad como soporte emocional, facilitando el arraigo y la identificación con la comunidad universitaria.

La profundización en estas cuatro líneas analíticas ha permitido construir una comprensión de la experiencia emocional de los estudiantes foráneos. Se ha evidenciado que este proceso migratorio académico no es lineal ni uniforme, sino que está marcado por fluctuaciones emocionales, momentos de crisis y de crecimiento personal. La resiliencia emerge como un tema central, manifestándose en las diversas estrategias que los estudiantes desarrollan para navegar por los desafíos de su nueva vida.

Un aspecto particularmente relevante que ha surgido de esta investigación es la interconexión entre las emociones y el rendimiento académico. Se ha observado cómo la integridad emocional de los estudiantes influye directamente en su capacidad para enfrentar las demandas académicas de la universidad. Este hallazgo subraya la importancia de considerar el aspecto emocional como un componente integral del éxito académico, desafiando visiones más tradicionales que tienden a separar lo emocional de lo intelectual en el ámbito educativo.

Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto el papel crucial que juegan las instituciones educativas en el proceso de adaptación de los estudiantes foráneos. Se ha evidenciado la necesidad de programas de apoyo más integrales que no solo aborden aspectos académicos, sino que también proporcionen herramientas para la gestión emocional y la adaptación cultural. Este hallazgo tiene implicaciones significativas para las políticas universitarias y sugiere la necesidad de repensar los servicios de atención estudiantil desde una perspectiva más holística.

Otro aspecto destacable que emerge de este estudio es la transformación de la identidad que experimentan los estudiantes a lo largo de su proceso migratorio. Se ha observado cómo, a medida que se adaptan a su nuevo entorno, los jóvenes no solo adquieren nuevas habilidades y conocimientos, sino que también reconfiguran su sentido de pertenencia y su autopercepción. Este proceso de construcción identitaria se revela como un aspecto fundamental de la experiencia migratoria académica, con profundas implicaciones para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

La investigación también ha arrojado luz sobre la importancia del contexto sociocultural en la experiencia emocional de los estudiantes. Se ha evidenciado cómo las normas culturales, tanto de sus lugares de origen como de la Ciudad de México, influyen en la forma en que los jóvenes expresan y gestionan sus emociones. Este hallazgo subraya la necesidad de considerar el factor cultural en el diseño de programas de apoyo y en la comprensión de las experiencias de los estudiantes migrantes.

A partir de estos hallazgos, surgen nuevas e intrigantes preguntas que podrían guiar futuras investigaciones en este campo. Por ejemplo, ¿Cómo varían estas experiencias emocionales entre estudiantes de diferentes regiones del país o de distintos niveles socioeconómicos? Esta pregunta invita a explorar cómo los factores geográficos y socioeconómicos moldean la experiencia migratoria académica, permitiendo una comprensión más matizada y contextualizada del fenómeno.

Otra pregunta que emerge es: ¿Qué impacto a largo plazo tiene este proceso migratorio en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes? Esta interrogante abre la puerta a estudios longitudinales que podrían seguir la trayectoria de estos jóvenes más allá de su etapa universitaria, explorando cómo las habilidades y experiencias adquiridas durante su migración académica influyen en sus vidas futuras.

Asimismo, sería valioso investigar: ¿Cómo se comparan estas experiencias con las de estudiantes internacionales en México o con estudiantes mexicanos en el extranjero? Este enfoque comparativo permitiría identificar patrones comunes y diferencias específicas en los procesos de adaptación de diferentes grupos de estudiantes migrantes, contribuyendo a una comprensión más global del fenómeno de la migración académica.

Una pregunta crucial que surge de esta investigación es: ¿Qué estrategias institucionales podrían implementarse para mejorar el apoyo emocional y la adaptación de los estudiantes foráneos? Esta interrogante tiene implicaciones

prácticas directas para las instituciones de educación superior y podría guiar el desarrollo de políticas y programas más efectivos para apoyar a los estudiantes migrantes.

Finalmente, en la era digital actual, emerge la pregunta: ¿cómo influyen las tecnologías de comunicación en la gestión emocional y el mantenimiento de vínculos con el lugar de origen? Esta línea de investigación podría explorar cómo las redes sociales y otras tecnologías digitales están reconfigurando la experiencia de la migración académica y las estrategias de adaptación de los estudiantes.

En cuanto a los alcances y aportes de esta investigación, es importante destacar su potencial para influir en múltiples ámbitos. En primer lugar, contribuye significativamente al campo de los estudios sobre migración interna y educación superior en México. Al proporcionar una comprensión profunda y matizada de las experiencias emocionales de los estudiantes migrantes, este estudio toma otra perspectiva de los ya existentes, que a menudo priorizan aspectos más cuantitativos o estructurales de la migración estudiantil.

Además, los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones prácticas directas para las instituciones de educación superior. Ofrecen una base sólida para el diseño de programas de apoyo más efectivos y holísticos, que no solo aborden las necesidades académicas de los estudiantes foráneos, sino que también consideren su integridad emocional y su proceso de adaptación cultural. Esto podría traducirse en la implementación de servicios de orientación psicológica especializados, programas de mentoría entre pares, o talleres de habilidades para la vida independiente, todos ellos informados por las experiencias reales de los estudiantes documentadas en este estudio.

En un contexto más amplio, esta investigación contribuye al diálogo sobre la movilidad estudiantil y la equidad en el acceso a la educación superior en México. Al visibilizar las experiencias y desafíos de los estudiantes foráneos, el estudio plantea cuestiones importantes sobre cómo garantizar oportunidades educativas equitativas para estudiantes de diferentes regiones del país, considerando no solo

el acceso físico a las instituciones, sino también el apoyo necesario para una adaptación exitosa.

Finalmente, aunque este estudio se centró en un grupo específico de estudiantes en la UAM-Xochimilco, sus hallazgos y metodología tienen el potencial de informar investigaciones similares en otros contextos. Esto podría llevar a un cuerpo de conocimiento más robusto sobre las experiencias de los estudiantes migrantes en diferentes partes de México y del mundo, contribuyendo así a una comprensión más global de la intersección entre migración, educación superior y experiencia emocional.

En conclusión, esta investigación no solo ha arrojado luz sobre las experiencias emocionales de los estudiantes foráneos en la UAM-Xochimilco, sino que también ha abierto nuevos caminos para la comprensión de los procesos de adaptación en contextos de migración académica. Al revelar las complejidades emocionales de estos jóvenes, el estudio contribuye a una visión más holística de la educación superior, donde la adaptación cultural es reconocida como componente esencial del éxito académico y personal. Este enfoque integral tiene el potencial de transformar la manera en que las instituciones educativas abordan la diversidad estudiantil y el apoyo a los estudiantes migrantes, promoviendo así una educación superior más inclusiva y equitativa.

Referencias Bibliográficas

Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.

Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género

Amat, P. (2019). Las economías afectivas del miedo: Una aproximación a la sociología de las emociones del miedo al delito. *Criminología y Sociedad*, 25(1), 1-24.

Anapios, L. y Hammerschmidt, C. (2022), "Trabajo emocional y disonancias en las relaciones de pareja" en "Política, afectos e identidades en América Latina" - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 405-425

Anderson, D. (2012). The experience of migration as an emotional journey. In P. Hodgson & M. Stewart (Eds.), *Emotions and Social Relations: Cultural, Group, and Interpersonal Processes* (pp. 107-123). Routledge.

Ariza, M. (2019). Introducción. La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. In M. Ariza (Ed.), *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina* (pp. 7-23). Universidad Nacional Autónoma de México.

Barañano, M., & Marchetti, S. (2016). Paid domestic work and affective capital in Madrid: Performing love and suffering. In A. Gutiérrez-Rodríguez & B. F. Meißner (Eds.), *Domestic Work, Emotional Labour and Affective Capital* (pp. 127-144). Palgrave Macmillan.

Bowlby, J. (1988). *El apego y la pérdida*. Vol. 1: Apego. Barcelona: Paidós

Camas Baena, V. (2014). *La investigación cualitativa: El método biográfico y las historias de vida*. Madrid: Ediciones Morata.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.

Collins, R. (2001). Social Movements and the Focus of Emotional Attention. In J. Goodwin, J. M. Jasper, & F. Polletta (Eds.), *Passionate Politics: Emotions and Social Movements* (pp. 27-44). University of Chicago Press.

Collins, R. (2008). *Violence: A Micro-sociological Theory*. Princeton University Press.

Doran, J., & Burgess, E. (2012). Everyday fear and the negotiation of transport choices: A qualitative exploration of women's experiences in a car-dominated city. *Urban Studies*, 49(11), 2375-2392

Dufault, M., & Martocchio, J. J. (1985). The motivational impact of feedback: A theoretical model and review of research. *Journal of Management*, 11(4), 39-57.

Fernández Droguett, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 38.

Garay, A., Íñiguez, L., & Martínez, L. M. (2001). Perspectivas críticas en Psicología Social: herramientas para la construcción de nuevas Psicologías Sociales. *Boletín de Psicología*, 72, 57-78.

Gordon, S. (1990). Social Structural effects on emotions. En Theodore Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 145-179). Nueva York: State University of New York Press

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gould, D. B. (2009). *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight Against AIDS*. University of Chicago Press.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

Gregg, M., & Seigworth, G. (2010). *El giro afectivo: teoría y práctica en los estudios culturales*.

Grossberg, L. (2018). *Under the Cover of Chaos: Trump and the Battle for the American Right*. Pluto Press

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo de la investigación etnográfica de Ester Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.

Hochschild, Arlie Russell (2008). "Un yo imbuido de sentimientos", en *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Madrid, Katz Editores, pp. 111-153.

Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. California: University of California Press

Íñiguez-Rueda, L. (2003). La psicología social como crítica: Continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis". *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 221-238.

Jacobs, J. (1961). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Traficantes de Ideas.

Koskela, H. (1999). "Cop in the Head": Fear of Crime and the Phenomenology of Daily Rhythms. *British Journal of Criminology*, 39(3), 389-406.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Massey, D. S. (1993). Power-geometry and a progressive sense of place. In J. Bird, B. Curtis, T. Putnam, G. Robertson, & L. Tickner (Eds.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change* (pp. 59-69). Routledge.

Montero, M. (2010). Nuevas perspectivas en Psicología Comunitaria y Psicología Social Crítica. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 61-68.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Moscovici (1961) "El psicoanálisis, su imagen y su público" Presses Universitaires de France.

Movimientos migratorios. Ciudad de México. (s/f). Org.mx. Recuperado el 22 de marzo de 2024, de https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me

Pando, Manuel y Martha Villaseñor (1999), "Modalidades de entrevista grupal en la investigación social", en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comp.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 187 – 242.

Pain, R. (2000). Fear and crime in modern society: An introduction. In R. Pain (Ed.), *Fear and crime in modern society* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Sage

Peplau, L. A., & Perlman, L. (1982). Beyond the melting pot: Research on support networks and social relationships. *Journal of Social Issues*, 38(1), 15-32.

Perlman, L. (1981). The role of social networks in crisis intervention and family therapy. *Social Work*, 26(1), 3-11.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.

RACOF: Red de Apoyo a la Comunidad Foránea. (s/f). Uam.mx. Recuperado el 22 de marzo de 2024, de <https://cauce.xoc.uam.mx/2021/08/25/racof-red-de-apoyo-a-lacomunidad-foranea/>

Ramírez, C. (2020). Violencia de género en espacios públicos: Una mirada desde la teoría feminista. *Revista de Estudios Feministas*, 28(3), 577-598.

Rodríguez, T. (2020). La infidelidad en internet: un panorama sobre el fenómeno y su investigación. *Digithum*, (25), 1-15. <https://doi.org/10.7238/d.v0i25.3209>

SEP. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (Consulta: 22 de marzo de 2024).

Snyder, C. R. (2002). *Hope theory: Research and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tuan, Yi-Fu (1974) "Topofilia: Un estudio sobre percepciones, actitudes valores sobre el entorno"

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Webometrics Ranking of World Universities. (n.d.). Webometrics Ranking of World Universities. <https://www.webometrics.info/en> Consultado el 23 de marzo del 2024.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Anexos

▣ Transcripción y audios de entrevistas